



El arribo de un nuevo líder

James H. Lytle,
Ed.D. en Administración
Educativa,
Universidad de Stanford.
Profesor, GSE-UPENN.



ES INEVITABLE QUE ALENFRENTAR DESAFÍOS como liderar escuelas o corporaciones escolares se tenga que sortear una serie de obstáculos. Además, en la experiencia de asumir el liderazgo, uno puede sentirse como en una pecera: todos te miran para ver qué haces, e interpretan cómo tus acciones comunican tus prioridades.

La mayoría de las veces en que me ha tocado hacerme cargo de

una escuela o de un distrito, las transiciones no han estado planificadas. En ese sentido, el National College for School Leadership de Inglaterra, que ha sistematizado la investigación actual en relación con el liderazgo escolar en Inglaterra, Canadá y Estados Unidos, define que la prioridad principal para los nuevos directores debe ser aprender y comprender la organización que van a dirigir y el contexto en que está inserta.

Los directores tenemos que entrar en un proceso de "alfabetización contextual", esto es, ser capaces de "leer" la cultura organizacional, su historia y su

micropolítica. Una vez que se le dedica tiempo a este proceso, vienen tareas propias de la dirección escolar, como construir visión y establecer directrices, comprender y apoyar el desarrollo de las personas, rediseñar la organización y monitorear la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, la mayor parte de las veces no se consideran los desafíos que los directores enfrentan cuando inician sus funciones; ese período de transición en que la principal tarea es comprender el entorno. Y es en este período donde se juega si uno va a tener éxito en la gestión o va a fracasar en el

largo plazo.

Entonces, ¿cómo puede uno evitar quedar atrapado en las trampas que enfrentan los nuevos líderes? Una de las 7 estrategias (ver recuadro) que les he sugerido a mis estudiantes es lo que llamo "hacer la tarea". Consiste en realizar una corta encuesta para distribuir entre los distintos actores de la escuela: directivos, profesores, estudiantes, padres, paradoscentes, etc. Las respuestas deben ser anónimas para garantizar una respuesta honesta. Solo se les pide a los encuestados que especifiquen su rol, de manera que las respuestas pueden ser comparadas entre los grupos de interés. Estas son algunas preguntas que sugiero:

1. ¿Qué lo pone orgulloso de esta escuela? (¿Qué es lo que hacemos bien?)

2. ¿Cuáles son los tres principales retos que a su juicio deberá enfrentar la escuela durante los próximos 5-10 años?

3. ¿Qué tradiciones y valores debemos preservar a medida que avanzamos? ¿Por qué son importantes?

4. ¿Qué es lo que le gustaría cambiar o mejorar para que pudiésemos lograr una educación de calidad para todos los estudiantes?

5. ¿Qué consejo me daría que me ayude a ser eficaz en mi nuevo rol?

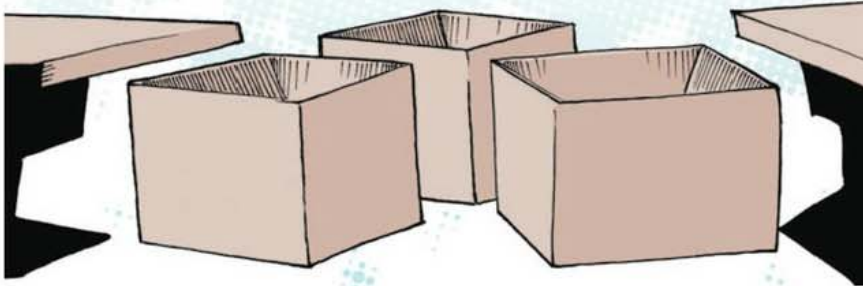
6. ¿Qué habilidades y cualidades considera que son relevantes para el futuro de nuestros estudiantes?

Además de realizar de esta encuesta, me ha servido mucho pasar

un tiempo importante en las salas de clases, compartiendo preguntas y observaciones cotidianas. Una vez, en mi cargo de superintendente, visité 800 aulas en dos meses! También me ayudó en conversar individualmente a muchas personas que trabajaban en distintos aspectos de la organización (docentes, asistentes, auxiliares, padres, estudiantes, etc.). Y, finalmente, he utilizado "el hacer sombra" a algunos alumnos por gran parte del día, para entender lo que hacemos desde el punto de vista de nuestro principal destinatario.

Independiente de las técnicas que se usen, la clave está en obtener el tipo de información que se necesita para comprender la complejidad de la comunidad escolar, su cultura, las aspiraciones, los valores y los desafíos. Estas técnicas tienen muchas ventajas: (1) permiten obtener información que podrá aprovechar de una manera poderosa; (2) dan una visión sistémica de la escuela, y (3) las partes interesadas se darán cuenta de que está interesado en conocer sus perspectivas.

Es muy importante que la información recolectada sea compartida con todas las partes interesadas para que puedan comprender los puntos fuertes de la escuela y los problemas que enfrenta. Esta información compartida a menudo puede convertirse en una plataforma para una verdadera discusión y diálogo que considere las necesidades del contexto.



Los desafíos que vienen

► Nuevas instituciones llegan a cambiar el panorama de los equipos directivos. Se trata de la Agencia de Calidad y de la Superintendencia de Educación Escolar, creadas por la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, promulgada el año pasado, y que se pondrán en marcha a partir del segundo semestre. Ambas instituciones exigirán estándares mínimos de calidad y eficiencia a los establecimientos educacionales. "El sistema cambia el foco y genera dosis de mayor presión por alcanzar mejores resultados", señala Gabriel Gutiérrez, coordinador del área de Educación del Centro de Políticas Públicas UC. Como explica el especialista, la ley impacta en gran medida a los direc-

tivos, que tendrán que adaptarse a una lógica de rendición de cuentas. "Si antes una buena administración podía ser considerada solo una buena práctica, ahora la ley lo fiscalizará", agrega. Si las pautas exigidas no se cumplen, podría haber graves consecuencias, como el cese del reconocimiento oficial al establecimiento. En este marco, para Gabriel Gutiérrez son tres los desafíos para los directivos. El primero, es desarrollar su liderazgo pedagógico, lo que implica motivar a los profesores para alcanzar estas metas nacionales de aprendizaje. Un segundo desafío es mejorar la administración del establecimiento en cuanto a la utilización de las subvenciones. Y un tercer desafío,

que no está incluido explícitamente en la ley pero que viene por añadidura, señala Gutiérrez, es el de aprender a manejar la información. "Tener una agencia de calidad que está midiendo más sofisticadamente los resultados de los alumnos, de los profesores, del sistema en su conjunto, implica que el directivo tendrá que manejar mayor cantidad de información y tomar decisiones basadas en esa evidencia. Por eso, el director en lo cotidiano de sus funciones tendrá que ser más agudo que antes en la búsqueda de estrategias para alcanzar mayores resultados".



► **Gabriel Gutiérrez,** coordinador del área de Educación del Centro de Políticas Públicas UC.

ESTRATEGIAS PARA LA TRANSICION

ESTRATEGIA	EJEMPLO
1. Negocie claramente su contrato y asegúrese de que las relaciones con su empleador sean claras.	Una vez que ha sido seleccionado para el trabajo, tómese un tiempo para pensar en preguntas como: ¿Qué tiene usted que lo hace ser el candidato seleccionado por sus empleadores? ¿Qué cree que va a necesitar para incorporarse al equipo de trabajo?
2. Haga su tarea.	Realice una corta encuesta (una página) con cinco o seis preguntas claves para distribuir entre los distintos actores de la escuela: directivos, profesores, estudiantes, padres, paradoscentes, etc.
3. Enfrente su cargo con actitud de aprendizaje.	Pida una "tutoría" en una dimensión estratégica de la gestión. Las personas interesadas, tales como otros directores, padres, profesores y miembros de la comunidad, pueden asistir a estas sesiones de tutoría.
4. Solicite una red de aprendizaje.	Una red de aprendizaje es un grupo de personas de alta credibilidad, que entienden cómo funciona la organización escolar. Estas personas deben entender la cultura de la organización y comprender sus fortalezas y debilidades.
5. Construya un capital de relaciones.	Desarrollar relaciones de confianza puede ser lo más importante que un nuevo directivo puede hacer para asegurar una transición exitosa. Sin una relación positiva, constructiva y auténtica con la gente, no se puede dirigir con eficacia.
6. Sea tan visible como pueda.	Es importante que el nuevo director no se quede atrapado en la oficina. Es deseable que salga e interactúe con la gente. Es necesario que se planifique una agenda regular de reuniones con estudiantes, padres, profesores y todos los colaboradores de la escuela.
7. Sea un buen "escuchador".	Escuchar auténticamente es difícil. En una época en que se valoran las respuestas rápidas, se necesita disciplina real para reducir el ritmo habitual y escuchar a los demás.

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión
Curso: Dirección estratégica en educación



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



¿Qué hacen los directivos efectivos?

Matko Koljatic,
profesor de la
Escuela de
Administración UC.



CUANDO HABLAMOS DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA, esencialmente nos preguntamos con respecto a qué hacen los directivos efectivos y qué desafíos enfrentan para conseguir los resultados clave de su organización. Mary Parker Follett, a comienzos del siglo XX definió la gestión como “el arte de hacer que otros hagan”. Así, el directivo depende de otros para conseguir los resultados que la organización espera alcanzar. Ahora bien, muchos ejecutivos fracasan en conseguir “que otros hagan” y hay dos razones principales que explican estos fracasos: que los seguidores no sepan cómo hacer lo que tienen que hacer y/o que los seguidores no quieran hacer lo que se espera de ellos.

El primer problema se relaciona con la capacitación o entrenamiento. Si una persona no tiene las competencias (conocimientos y habilidades) necesarias para desarrollar una tarea, fracasará. Es responsabilidad del líder del equipo proveer las oportunidades de aprendizaje, el entrenamiento necesario, para que los seguidores “sepan cómo hacer lo que tienen que hacer”. Hay múltiples evidencias empíricas de que la capacitación más efectiva es la que se hace en el lugar de trabajo. Por lo tanto, es deber del jefe activar el entrenamiento, la primera clave en el desempeño.

El segundo factor fundamental es la motivación. Si las personas no tienen ganas, difícilmente la organización tendrá éxito. Hay muchas teorías sobre cómo motivar que nacen de distintas vertientes. Particularmente, la tesis de Frederick Herzberg señala que hay ciertos factores en el trabajo que producen satisfacción, mientras que otros, diferentes, producen insatisfacción. Cuando las personas están contentas con su la-

bor, se motivan, y viceversa.

Consecuentemente, el directivo, como responsable de conformar equipos de trabajo exitosos, tendrá que asegurar que sus seguidores tengan el entrenamiento adecuado y la motivación necesaria para el trabajo requerido. La pregunta que sigue, en el contexto de la dirección estratégica en educación es: ¿cuál es el contenido del entrenamiento y la motivación que se espera transmitir y observar en los “seguidores”?

Si las empresas buscan preferentemente maximizar el valor de las partes interesadas (“stakeholders”), es realista asumir que, a pesar de sus diferencias, las organizaciones escolares buscan asegurar y maximizar resultados significativos en los aprendizajes, asumiendo que este es el principal objetivo del Estado, las familias, los profesores, estudiantes y directivos.

Entendiendo las metas u objetivos como situaciones o resultados proyectados que una persona u organización tienen la intención de lograr, una forma de definirlos y alcanzarlos, manteniendo presentes los criterios de capacitación y motivación de los equipos de trabajo, es la administración por objetivos, MBO en inglés, AxO en castellano (ver figura).

La administración por objetivos, popularizada por Peter Drucker (1954), es un proceso mediante el cual directivos y seguidores acuerdan los objetivos y entienden su rol en la organización. Es clave tanto la participación en el establecimiento de metas y la definición conjunta de cursos de acción, como la medición del desempeño real versus lo esperado (estándares preestablecidos). Idealmente, cuando los “seguidores” se han involucrado en la fijación de metas y cursos de acción, es más probable que se hagan responsables de su cumplimiento.

Las metas y objetivos en la AxO deben cumplir ciertas características: ser específicos, medibles, logrables,



relevantes y estar sujetos a plazos. Es importante que sean cuantificables y se pueda monitorear el grado de logro de forma lo más objetiva posible, comprendiendo que se evalúan resultados, no actividades. Es deseable que los logros clave, sean acompañados de “incentivos” o recompensas, que pueden ser monetarias o no monetarias (por ejemplo, psicológicas, como palabras de reconocimiento, o sociales, como premios al mejor profesor).

Las ventajas de este modelo son la mejora en la motivación, ya que involucrar a seguidores y darles “empowerment”, aumenta la satisfacción y el compromiso. Igualmente, mejora la comunicación y coordinación, manteniendo un clima armónico, a la vez que fomenta el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Finalmente, aunque la administración por objetivos es un modelo de gestión específico de entre una gama de posibilidades, pensar nuestras organizaciones escolares bajo esta óptica permite instalar en las escuelas prácticas de conformación de equipos y definición de objetivos que son relevantes en el contexto de la nueva institucionalidad del sistema escolar chileno, basado en gran medida en la suscripción de convenios de metas de desempeño.

El puntapié inicial

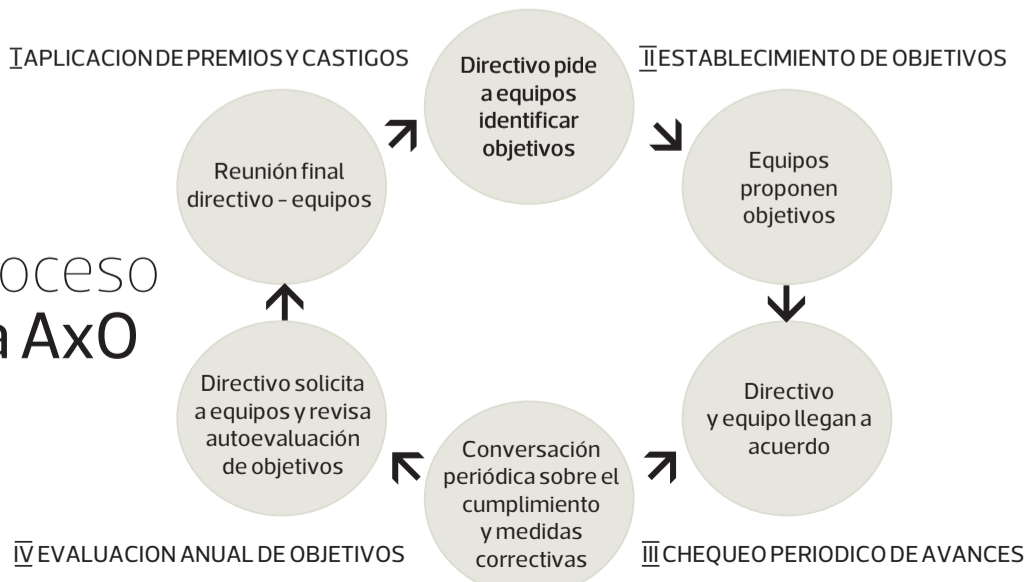
Numerosos docentes de todo Chile participaron en el seminario con que se dio inicio la tercera versión del Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares. Titulado “Dirección escolar de excelencia”, fue inaugurado por el Rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Ignacio Sánchez, y por el Decano de la Facultad de Educación UC, Cristián Cox.

En su discurso inaugural, el decano Cox destacó las cuatro prácticas fundamentales que deben guiar a todo líder educacional: mostrar la dirección del futuro; desarrollar a las personas; rediseñar la organización, y gestionar la instrucción. Respecto de esta última, a su juicio la más importante, Cox enfatizó la relevancia de que el director esté presente en el aula observando la clase del profesor y luego pueda comentarla, ya que la calidad y riqueza de los puntos de vista del líder educacional son un aporte fundamental para el docente.

“Trabajar en educación permite cambiar el mundo en el futuro”, expresó por su parte el rector Sánchez, quien se refirió al compromiso de la Pontificia Universidad Católica de Chile con la educación de los profesores. Respecto de este diplomado, destacó la alianza con la Universidad de Pennsylvania; la participación de un medio de comunicación como **La Tercera**, el aporte de Teleduc a través de su plataforma virtual y, por último, la confianza que colocan los alumnos al optar por el programa.

El seminario inaugural continuó con ponencias de los profesores UC Nicolás Majluf (Ingeniería), Paulo Volante, Maximiliano Hurtado y Magdalena Müller (Educación), Antonio Mladinic (Psicología), y culminó con la exposición del profesor Michael Johaneck, director del doctorado en Liderazgo Educativo de la Universidad de Pennsylvania, institución con la cual la UC imparte este diplomado en forma conjunta.

El proceso de la AxO



►► Docentes de todo el país participaron en la jornada inaugural del diplomado FOTO: ORLANDO PALLERO G.



La cultura organizacional



Compromiso ético con el liderazgo

Durante la última década, la Región de Tarapacá ha mostrado uno de los más bajos resultados a resultados educacionales a nivel nacional. Pero una de las excepciones es el Colegio Humberstone, de Iquique, que históricamente ha sido uno de los establecimientos mejor evaluados en la zona. Antonio López, profesor de Estado y magister en Ciencias de la Educación, es su director desde 2003. Para él, gran parte de los resultados de un establecimiento se sustentan en el liderazgo directivo. "Diversas investigaciones han evidenciado que el director es el segundo agente que más impacta en el aprendizaje de sus estudiantes después del docente de aula a nivel intraescuela", señala Antonio, que hoy cursa el Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares. Por eso, afirma: "Cuando un director entra a su colegio cada día, decide si sus alumnos aprenderán o no, dependiendo de su compromiso ético con gestionar las posibilidades y capacidades de su establecimiento educacional".

Para el directivo, las competencias claves para mejorar el liderazgo apuntan a gestionar el currículum, ejercer un liderazgo enfocado fuertemente en lo instruccional, gestionar el clima institucional para una buena convivencia, y administrar los recursos humanos, financieros y materiales. "Pero también considero que se debe escuchar, desarrollar una mirada divergente de la realidad y entender la institución como una entidad eminentemente emocional y conversacional", señala. El directivo apuesta a que los logros se conquistarán solo si un ferreo y ético compromiso con mejorar la gestión de las escuelas a partir de las propias realidades, de manera mancomunada, y abortos en una sola idea: Los estudiantes pueden y deben aprender.

Sergio Martinic,
profesor de la
Facultad de
Educación UC.



NO EXISTE UN CONCEPTO ÚNICO de calidad educativa ni tampoco una sola estrategia para alcanzarla. La educación es un ámbito que conjuga muchos aspectos, y ello depende del contexto, del momento histórico y del particular punto de vista de las familias y de los actores del sistema educativo.

Por otra parte, la visibilidad de los resultados de las evaluaciones nacionales realizadas a través del Sistema de Medición de Calidad Educativa (SIMCE), demuestran la importancia que progresivamente se le da al aprendizaje como centro del quehacer escolar, y lo positivo que es cuando un establecimiento logra avanzar en sus objetivos y expectativas respecto a este propósito. Por otra parte, gran frustración se experimenta cuando los múltiples esfuerzos realizados no se relacionan con un impacto en estos resultados.

Esto provoca una tensión entre la natural diversidad de sentidos y propuestas de cómo hacer las cosas en educación y la legítima aspiración por lograr resultados estandarizados en el sistema escolar.

Los aspectos involucrados en el logro de altos estándares educativos son muchos. Los más investigados pueden agruparse en cuatro grandes categorías: la situación social de la familia; la gestión directiva; las prácticas pedagógicas de los profesores en el aula y, por último, la motivación y trayectoria educativa

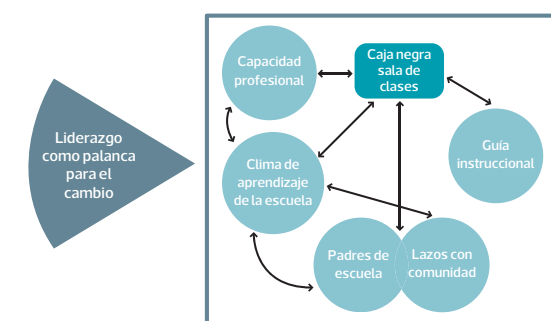
de los propios estudiantes.

Pese a la importancia de cada uno de estos factores, las investigaciones demuestran que los aprendizajes dependen básicamente de la calidad de la educación recibida en las escuelas. En efecto, los talentos y capacidades están presentes en todos los sectores sociales. Por ello, son las oportunidades y situaciones educativas y las situaciones pedagógicas las que favorecen el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la formación y práctica pedagógica de los profesores y la calidad de su equipo directivo son claves para la efectividad de las escuelas y el logro de mejores aprendizajes.

Sin embargo, no basta con contar con directivos y profesores bien preparados y expertos en sus oficios. Se requiere, además, de capacidades sociales que favorezcan la cooperación y la coordinación al interior de la escuela como organización. Para que exista una escuela eficaz, tanto profesores como directivos deben tener valores, reglas y **sentidos compartidos** que orienten sus acciones e interacciones hacia un fin común. De lo contrario, predominarán los conflictos y los intereses individuales y se afectará la cohesión y sentimiento de equipo de docentes y directivos. Es como una orquesta con muy buenos músicos... pero desafinada. Este es el valor estratégico de la dimensión cultural de la escuela, y su grado de cohesión es sin duda una capacidad central para alcanzar los propósitos educativos.

Existen muchas definiciones de cultura y de su aplicación al campo organizacional. Por lo general se la define como un sistema de valo-

EL SISTEMA ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA



Traducido de: Bryk, Anthony S., et al. Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press 2010. Impreso.

res, ideas, conocimientos y principios de acción que permiten a los sujetos interpretar y dar sentido a sus prácticas e interacciones en un contexto social determinado. Este sistema es producto de la historia compartida y de las complejas cadenas de interacciones que tienen lugar en la organización. (Weick, 1995).

Una de las dimensiones de la cultura organizacional son las representaciones o conocimientos compartidos y que dan sentido y facilitan la coordinación de las acciones en el contexto organizacional. Las representaciones permiten clasificar, distinguir, ordenar y jerarquizar el significado atribuido a la diversidad de situaciones, problemas y eventos que forman parte de la vida cotidiana de la organización.

Constituyen así un sistema de referencia que vuelve lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos. Este sistema coherente genera beneficios en términos de coordinación, disminuye los esfuerzos de control y favorece la cohesión institucional.

Diversos estudios demuestran que son más eficaces las escuelas en las cuales existe una buena relación entre profesor y alumno y hay orden y claridad sobre hacia dónde se dirige el establecimiento. Por otra parte, las investigaciones han documentado la importancia que asume el liderazgo y conducción del director en los cambios que promueven mejor calidad. En efecto, se ha comprobado que son más eficaces las escuelas donde los directores or-



►► Antonio López, director del Colegio Humberstone de Iquique y alumno del Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares.

ganizan espacios de reflexión; establecen relaciones positivas con sus profesores; promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias, e involucran a directivos y profesores en el mejoramiento de la pedagogía y de la calidad de los resultados.

En síntesis, cultivar la cultura organizacional es una responsabilidad directiva y una acción estratégica para la sustentabilidad y la calidad educativa.

► Más opciones de formación en Dirección y Liderazgo Escolar en:
<http://educacion.uc.cl/> y en
<http://www.educacioncontinua.uc.cl/>



Comunidades de aprendizaje

Michael Johaneck,
director del Doctorado
de Liderazgo
Educativo, GSE-
UPENN.



TODA ESCUELA ENFRENTA LA TENSION entre lograr un nivel aceptable en pruebas estandarizadas de aprendizaje de sus estudiantes y llevar adelante su particular “modo de ser” organizacional. Esta dualidad se da en diversos niveles de cada establecimiento y puede resolverse desde diferentes perspectivas. Asumir esta tensión entre las prioridades de las personas y la cultura organizacional es un desafío estratégico, sobre todo en el contexto de la función de los directores escolares como desarrolladores de personas y culturas efectivas.

Cada persona es portadora de su propio capital humano (conocimientos, habilidades, actitudes), mientras que las relaciones entre personas pueden entenderse como capital social. Si solo se piensa una organización escolar desde su capital humano, se darán como efecto prácticas docentes aisladas, que pueden ser óptimas o deficientes, según la persona. Si, en cambio, se la piensa solo desde la óptica del capital social, existirá un fluido intercambio de información y nutridas relaciones sociales, sin que se pueda asegurar que la información intercambiada es correcta, fiable o pertinente.

Es por ello que en una organización cobra sentido dar la misma prioridad a las personas y a las relaciones, entendiendo que no se trata necesariamente de potenciar este capital integrado mediante más contrataciones, sino por medio del desarrollo de las personas que ya forman parte de cada establecimiento.

Así, cobra sentido el concepto de comunidades de aprendizaje, entendidas como grupos de personas que, basándose en la confianza y la

diversidad, intercambian conocimientos y experiencias. De todos modos, es clave tener presente que este intercambio no es casual, sino que va orientado hacia un objetivo, que, en el caso de las organizaciones escolares, es construir una escuela en que todos aprenden, partiendo por directivos y docentes, con el fin de obtener los mejores resultados académicos mediante la enseñanza efectiva.

La primera clave de las comunidades de aprendizaje es localizarlas. En el caso de las escuelas, la comunidad de aprendizaje corresponde a los directivos, docentes y sus interrelaciones. La segunda clave es la información: datos, modelos y teorías que, al ser recolectados, analizados y compartidos, nos permiten mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, estudios recientes reportan que escuelas de alto rendimiento usualmente son identificadas como “organizaciones que aprenden” que tienden a tener las siguientes características: 1) un liderazgo que provee apoyo y fomenta la participación en las decisiones; 2) valores, visión y metas compartidas; 3) aprendizaje colectivo, aplicaciones compartidas del aprendizaje, una red horizontal de flujos de información y compromiso con mejoras; 4) condiciones de apoyo, recursos y cultura; y 5) una práctica individual compartida, que rompa con habituales prácticas aisladas (**ver figura**).

El desafío que conlleva esto para un líder es, en primer lugar, el conocimiento del contenido curricular, para observarlo y evaluarlo. Igualmente, es clave tener la capacidad de resolución de problemas poco estructurados, lo que implica buscar los supuestos, encontrar perspectivas alternativas, colaborar, entre otros. Por otro lado, es importante diagnosticar el entorno y la organización, desarrollar la confianza relacional y fomentar un liderazgo distribuido.

Un ejemplificador estudio de caso



sobre una escuela que mejoró sustancialmente sus resultados de aprendizaje (P. Millward, H. Timperley, 2009) ha permitido observar que una articulación entre cuatro prácticas –gestión del comportamiento estudiantil; recolección y uso de información sobre logros; evaluación del desempeño docente y reuniones entre equipos de docentes centradas en el logro de sus estudiantes–, asociadas a tres procesos clave –liderazgo instruccional, acoplamiento y expansión de los límites– hacen posible la construcción y desarrollo de comunidades de aprendizaje sostenibles a lo largo del tiempo. Concretamente, el liderazgo instruccional de la directora –en este caso– aumentó la capacidad de aprendizaje de la organización, asegurando que el desarrollo profesional individual se convirtiera en un modelo colectivo. ●

Un ejemplo de excelencia

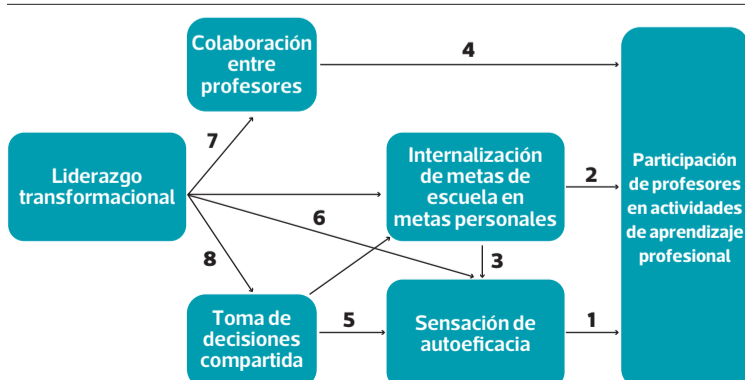
El Colegio Constitución es un caso de éxito en la Región del Maule. Ubicado en la ciudad homónima y con 32 años de funcionamiento, el establecimiento tiene una trayectoria de resultados de excelencia en las pruebas de medición nacional y sigue aumentando sus logros. Desde hace tres años, la mayoría o todos sus estudiantes se encuentran en el nivel de logro avanzado en el SIMCE. Los últimos resultados de 2011 lo demuestran: Cuarto básico obtuvo 100% de logro en Matemáticas y Ciencias Naturales, y 93% en Lectura; y Octavo básico obtuvo 88% en Lectura y Matemática. Como señala Gertrudis Díaz, la rectora del colegio, “existe un monitoreo del aprendizaje de cada uno de los alumnos que nos permite predecir, con bastante certeza, cuáles serán los resultados”. Por otro lado, la disciplina de trabajo en clases se obtiene con hábitos que son inculcados desde el nivel medio menor, priorizando como concepto guía la disciplina consciente y autorregulada. “Los estudiantes saben y les hacemos saber que ellos son capaces de lograr cuanto se propongan”, agrega la directiva.

Gertrudis Díaz, quien fue alumna del Diplomado en Dirección y Liderazgo Escolar de la UC y becada por el Plan de Formación de Directores de Excelencia CPEIP-MINEDUC, también hace clases en el establecimiento, al igual que todo el equipo directivo. “Es indispensable enfocarnos dentro de la sala y pesquisar a tiempo los nuevos desafíos que nos presentan los alumnos”, añade. Los directivos deben tener altas expectativas de logro, ser responsables, efectivos y líderes pedagógicos reconocidos por sus pares. De ahí que frente a la pregunta de cuáles son los desafíos que quedan, la rectora responde: “Todos los posibles”.



►► Gertrudis Díaz, rectora del Colegio Constitución.

LOS PROCESOS DE COLABORACIÓN



► Más opciones de formación en Dirección y Liderazgo Escolar en: <http://educacion.uc.cl/> y en <http://www.educacioncontinua.uc.cl/>

e-aulaUC

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión

Liderazgo de la enseñanza y aprendizaje escolar



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Del papel a la acción

Magdalena Müller,
profesora y
coordinadora Red de
Prácticas, Facultad de
Educación UC.



ACTUALMENTE HAY UN ACUERDO CASI TOTAL, al menos en el discurso, acerca de que el aprendizaje de los estudiantes es el foco del quehacer de una escuela. Eso no era así hace una década en nuestro país, cuando era frecuente encontrarse con proyectos educativos en que esto no estaba explícitamente declarado. Sin duda ha habido avances en este sentido. Ahora el desafío tanto de profesores como de los directivos escolares es cómo pasar del papel a la acción.

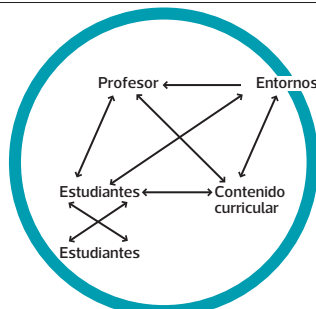
Una de las principales tensiones con que nos encontramos al pasar a la acción es la dificultad para lograr acuerdos en torno a lo que vamos a entender por prácticas pedagógicas de calidad. Es frecuente que al realizar con directores el ejercicio de observar una situación de aprendizaje y evaluar la percepción global de esta en relación a la calidad de la enseñanza, las respuestas sean muy variadas, y nos encontremos con valoraciones positivas y negativas ante una misma situación. Sin el desarrollo de una visión, un lenguaje y una comprensión compartida sobre el aprendizaje de calidad en los cuales puedan sustentarse los esfuerzos de mejora, es difícil que se pueda lograr un impacto en los aprendizajes de todos los estudiantes.

Lo cierto es que, sea por el argumento de la libertad académica, por la perspectiva de que la educación depende mayormente del contexto, o porque “siempre se ha hecho así”, un sinnúmero de estudiantes en nuestro sistema son enseñados sin una comprensión clara ni acuerdos institucionales acerca de lo que entendemos por una enseñanza de calidad. Es verdad que contamos con el Marco para la Buena Enseñanza, instrumento elaborado por el Ministerio de Educación (2005) y validado por equipos técnicos de este y representantes de la educación municipal y Colegio de Profesores. Este instrumento considera la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes en los sistemas escolares. Sin embargo, a la hora de utilizarlo como guía de la acción pedagógica, debe ser especificado por directivos y profesores para cada una de las disciplinas que se enseñen, y también debe ser relacionado con las capacidades que se quieren alcanzar en los estudiantes.

Cada episodio de enseñanza implica un sinnúmero de tareas e in-



EL TRIANGULO INSTITUCIONAL



FUENTE: Cohen, Raudenbush, Ball (2003)/D. en gestión directiva de organizaciones escolares 2012

teracciones, muchos de los cuales pueden ser invisibles para un observador casual (ver figura). Los profesores deciden cómo distribuir el tiempo en cada clase, determinan las metas, eligen tareas, ejemplos, modelos, analogías y materiales adecuados para las características de desarrollo y aprendizaje de los alumnos a su cargo. Durante la clase se espera que hagan un seguimiento a todos los estudiantes a medida que van avanzando en el contenido curricular, atentos a los diversos ritmos pero sin perder el sentido de lo que están enseñando, manejando la conducta a nivel individual y colectivo, haciendo preguntas de-

safiantes que permitan a los estudiantes ir aplicando lo que aprenden, manteniendo un buen clima para el aprendizaje. Los estudiantes, por su parte participan individual y colectivamente, ya sea facilitando el proceso o muchas veces, desafiando al profesor y a sus propios compañeros.

Los profesores hacen todo esto en contextos que incluyen a padres, directivos, marcos curriculares, pruebas estandarizadas, entre otros. Enseñar es una tarea altamente compleja y sofisticada que solo mejora cuando sale del ámbito de lo privado y se comparte públicamente.

El contar con retroalimentación

en el momento es la forma como cada uno de nosotros puede ir mejorando su desempeño. Sin embargo, el ir movilizándolo en la enseñanza de una tarea privada a una tarea compartida con otros requiere asegurar cierta reciprocidad en las relaciones. Es decir, si se va a pedir a los profesores que den cuenta de sus logros, tenemos que estar seguros de que cuentan con los recursos necesarios para hacer lo que esperamos que hagan; es decir, tenemos que asegurar el desarrollo de sus capacidades. Si los profesores no están generando oportunidades de aprendizaje desafiantes para todos sus estudiantes, entonces quiere decir que como directores no estamos generando las condiciones para guiar y apoyar a los docentes en el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza. Es por esto que se necesitan directivos expertos en enseñanza y aprendizaje que puedan generar las condiciones organizacionales para desarrollar capacidades en sus equipos docentes.

► Más opciones de formación en Dirección y Liderazgo Escolar en: <http://educacion.uc.cl/> y en <http://www.educacioncontinua.uc.cl/>

e-aulaUC

Manejar expectativas

Antes de ser director del Colegio Monte Olivo, en Puente Alto, Robert Pardo (48) recorrió un largo camino de formación: estudió licenciatura en lingüística, pedagogía en inglés, psicopedagogía y un magíster en psicología cognitiva y aprendizaje. En marzo de este año aceptó el desafío de dirigir el establecimiento porque su mayor motivación es “aportar a un Chile más justo, en las vidas concretas de niños y niñas que tienen las mismas capacidades que otros, pero con familias que han tenido menos oportunidades”. La realidad educacional en esta comuna, señala el directivo, incluye a muchas familias que viven en situaciones precarias. La diferencia la hacen las expectativas que las familias tienen de sus hijos y las oportunidades que puede brindar una institución educativa. De ahí que el Colegio Monte Olivo tengas muchos desafíos: “Los principales son convocar a un trabajo serio y sistemático de aprendizaje, que los niños respeten a sus compañeros y a los adultos, y también lograr que los padres sean parte de esta comunidad”. Desde su arribo como director, Robert Pardo y su equipo se encuentran revisando estrategias y lineamientos, fomentando el trabajo sistemático focalizado en el aprendizaje de los niños y cultivando las altas expectativas. En este proceso, agrega, es fundamental la labor del director. “Este impacta en los alumnos en la medida en que encausa los procesos para que los docentes impacten, a su vez, en el aprendizaje. Para ello, es necesario tomar decisiones para el mediano y largo plazo, sabiendo preguntar y escuchar; establecer relaciones basadas en la claridad y la confianza; y liderar en temas de aprendizaje, teniendo voz y conocimiento en estas materias y aterrizándolas a situaciones concretas”, señala el directivo que actualmente es alumno del Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares.



► Robert Pardo, director del Colegio Monte Olivo, Puente Alto.

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión

Liderazgo de la enseñanza y aprendizaje escolar



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



El foco en los estudiantes

Magdalena Müller,
profesora Facultad de
Educación UC.



UNA DE LAS PRÁCTICAS centrales del liderazgo instruccional es el monitoreo del avance de los estudiantes. La respuesta a ¿cómo sabemos que lo estamos haciendo bien? se encuentra en cuánto progreso observamos en nuestros alumnos. Para saber si eso está ocurriendo, recurrimos a fuentes de información como los informes escolares, las notas, las evaluaciones por nivel, pruebas externas y pruebas con estándares nacionales –y en algunos casos también internacionales–, entre otras. Sin embargo, a la hora de monitorear los aprendizajes en la sala de clases, con frecuencia nos concentramos más en analizar minuciosamente el desempeño del profesor que las actividades de los estudiantes. El riesgo de poner el foco tan cerca del docente es que este “se encandile” y se concentre más en sus propias acciones que en lo que está pasando con sus alumnos en la interacción pedagógica.

Para potenciar el liderazgo instruccional, una sugerencia recurrente es hacer el ejercicio de centrarse en el microsistema “sala de clases” y mirar desde ahí la relación entre el desempeño del profesor y el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, haga el ejercicio de analizar las pautas con que observa las clases en su establecimiento. Y analice cuánto hay en su pauta de cómo se despliega la actividad y los razonamientos de los estudiantes; vea si las experiencias que están teniendo son desafiantes en relación con el contenido que se está tratando y su nivel; evalúe las oportunidades de expresarse que tiene cada uno; fíjese en los errores más frecuentes que se presentan ante un aprendizaje determinado, entre otros posibles focos de observación. Esto no quiere decir que el desempeño

del profesor pase a un segundo plano, sino más bien que se analice en función de lo que genera en sus estudiantes. Entonces, si veo a estudiantes que manifiestan su interés en la clase respondiendo y generando preguntas, me fijo en las intervenciones que está haciendo el profesor para generar dicha dinámica; por el contrario, si no lo veo, me hago la pregunta de por qué no está sucediendo y de qué tendría que pasar para que eso sucediera.

Un buen ejemplo de herramienta para el análisis de observaciones de clases es la Tarjeta para la Evaluación Inmediata de Clases utilizada en los procesos de observación de prácticas en la Universidad de Cambridge (ver recuadro), y que hemos adaptado en nuestros programas de formación en liderazgo escolar en la UC. Las preguntas que ahí se proponen sirven, por una parte, como una autoevaluación para el profesor y, por otra, como una forma de iniciar la conversación intercambiando las percepciones del profesor y del observador acerca de la clase observada.

En tal caso, independiente de los instrumentos que se usen para observar, estas dinámicas implican además de cambiar el foco, instalar una cultura de acompañamiento en la organización educativa que favorezca la percepción de un objetivo común. Para esto es clave la retroalimentación que se dé a los profesores después de acompañarlos en sus salas de clases. En las investigaciones acerca de las retroalimentaciones que contribuyen a mejorar el desempeño de los profesores, sus atributos se clasifican en tres categorías: i) la naturaleza del *feedback*, que se refiere al contenido y al medio por el que se entrega; ii) el tiempo, que se refiere a la frecuencia y al cuándo se da la retroalimentación y iii) el rol que tiene la persona que retroalimenta. A pesar de las limitaciones que presentan los estudios en este tema, la evidencia permite sostener que la retroalimentación



que es inmediata (en el mismo día de la observación), específica (centrada en focos de observación), positiva (que destaca logros en la observación) y que contribuye a identificar los aspectos por mejorar y formas específicas para hacerlo, tiene más posibilidades de impactar en el desempeño de los profesores. Por lo tanto, es importante tener en cuenta, a la hora de observar en las salas de clases, dónde se pone el foco y el tipo de conversación que se genera a partir de estas observaciones, con el fin de que realmente sean un recurso para mejorar la enseñanza.

La mirada estratégica

► Además de exalumna, Karla Chahuán (44) es gerente de Finanzas del Colegio Villa María Academy. Ejerce el cargo hace seis años con la particularidad –que pocas veces se da en cargos directivos escolares– de ser ingeniero comercial de profesión. Sus funciones son manejar el presupuesto anual del colegio, ver los proyectos de inversión y gestionar el área de administración, para así satisfacer las necesidades de los docentes y que ellos puedan cumplir con su labor. “Mi carrera te da una visión estratégica y también la capacidad de asignar recursos en forma efectiva y eficiente”, señala. Precisa-

mente, dentro de esos recursos, las remuneraciones son un tema importante: “Esta debe ser una justa retribución por un trabajo bien hecho. A mi juicio no deben ser utilizadas como incentivo al desempeño, porque este debe ser evaluado periódicamente con otro tipo de herramientas como bonos u otros reconocimientos”.

La ingeniera forma parte también del equipo directivo de Villa María Academy. “Creo que es importante participar desde mi cargo, porque como administración debemos saber para dónde va el colegio, cuáles son las tendencias y qué necesitan los docen-

tes para así hacer una planificación estratégica adecuada”, señala Karla Chahuán, que, para estar al día en las nuevas herramientas disponibles en el área educacional y los nuevos enfoques, decidió continuar su formación en el Diplomado en Dirección en Liderazgo Educativo en la UC.



►► Karla Chahuán, Gerente de Finanzas, colegio Villa María Academy.

FOTO: ORLANDO PALLERO G.

Tarjeta de observación de clases

¿Cuáles son los logros observados en esta clase?	
A. Observación del aprendizaje	B. Observación de la enseñanza
¿Qué han aprendido realmente los niños en esta clase?	¿Es mi nivel de conocimiento disciplinar apropiado?
¿Hasta qué punto los niños cumplen los objetivos de aprendizaje?	¿Cuán efectiva fue mi planificación? Considerando: tiempos, transiciones, organización, recursos, agrupamientos
¿Hasta qué punto los niños se ven enfrentados a actividades que se ajusten a sus habilidades o que les generen desafíos apropiados?	¿Cuán efectivo fue mi manejo conductual?
¿Hasta qué punto los niños mantienen el interés y el esfuerzo?	¿Hasta qué punto mis preguntas promovieron el aprendizaje?
¿Tienen los estudiantes tiempo suficiente para aplicar y practicar sus nuevos aprendizajes/habilidades?	¿Permite la retroalimentación que les doy a los estudiantes (verbal o escrita) conocer cómo mejorar?
¿Fue el nivel de conocimiento de la materia apropiado para la clase?	¿Hasta qué punto utilicé y me basé en las contribuciones de los estudiantes?
¿Observó alguna barrera para el aprendizaje?	¿Qué haría diferente?

Adaptada de Lesson Evaluation Prompt Card, Universidad de Cambridge, por Magdalena Müller, DGOE-UC.



La indagación como postura

Susan Lytle,
profesora,
GSE-UPENN.



EN GENERAL, HAY ACUERDO en relación a que el desarrollo profesional de los profesores –que se vincula tanto con el aprendizaje de los estudiantes como con las reformas curriculares– debe estar profundamente arraigado en la cotidianeidad de la escuela. También hay consenso en torno a que se deben generar las oportunidades para que los profesores indaguen sistemáticamente sobre cómo las prácticas de enseñanza se constituyen en experiencias que enriquecen el aprendizaje en algunos casos, pero que generan un acceso limitado en otros.

En este sentido, junto a mi colega Marilyn Cochrane-Smith, académico del Boston College, publicamos un libro cuyo título es “Indagación como postura: investigación profesional para la nueva generación”. Decidimos utilizar el término “indagación como postura” para describir la posición que profesores y otros profesionales que trabajan en comunidades de indagación toman en relación con el conocimiento, su relación con la práctica y so-

bre el propósito de la escolarización. Usamos la metáfora de postura para hacer alusión al uso cotidiano que se le da al término, tanto en relación a la posición del cuerpo en un momento determinado, como a las actividades intelectuales y perspectivas que se mantienen en el tiempo. En ese sentido, la metáfora pretende captar la forma en que nos paramos y los lentes que como educadores usamos para interpretar la realidad. La enseñanza es un fenómeno complejo que se da en redes de significado social, histórico, cultural y político. A lo largo del ciclo vital, una postura de indagación profesional proporciona una especie de soporte dentro de los cambios culturales que implican las reformas educativas y las agendas políticas.

Tomar una postura de indagación significa que directivos y profesores constituyen comunidades para la generación de conocimiento local, que crea y teoriza sobre sus prácticas de enseñanza e interpreta e interroga la teoría e investigaciones de otros. En esta noción es fundamental la idea de que el trabajo en comunidades de indagación es tanto social como político: esto es, implica discutir sobre las disposi-

ciones actuales en relación con la enseñanza, sobre cómo el conocimiento es construido, evaluado y utilizado y sobre los roles individuales y colectivos que tienen los profesores en relación con los cambios en educación.

Cuando la participación en programas de desarrollo profesional específicos obedece a lógicas de “ventas al por mayor”, se convierte en un sustituto para esfuerzos de cambio más sustanciales. Cuando los profesores trabajan desde una postura de indagación, pueden transformar prácticas como las tareas escolares, las políticas de promoción y retención, las formas de evaluar, la selección de textos escolares, las formas de relación familia-escuela, entre otras.

De acuerdo a mi experiencia en trabajos con comunidades de indagación, las actividades que se realizan en estos grupos se pueden clasificar en tres grandes grupos: i) diálogos, ii) uso de textos y iii) tareas (**ver recuadro**). Creemos que estas actividades contribuyen a informar el conocimiento profesional mostrando cómo los profesores reestructuran sus salas de clases para poner en el centro tanto sus propias preguntas como las de sus alumnos y cómo reorganizan las relaciones con sus pares con el fin de

Actividades de las comunidades de indagación

Diálogos

● **Indagaciones orales estructuradas:** se trabaja a partir de impresiones, definiciones, metáforas y otras asociaciones en relación a un foco, concepto o frase clave.

● **Grupos de discusión grandes:** análisis crítico del conocimiento construido por expertos desde fuera del aula, consideran fuentes y tipos alternativos de conocimiento.

● **Grupos de discusión pequeños:** trabajo a partir del diálogo en torno a preguntas claves inducidas por un facilitador y la lectura crítica de artículos y textos generados por los mismos profesores con respecto a algún tema.

Uso de textos

Los textos generados por profesores incluyen ensayos, diarios, notas de campo, transcripciones, trabajos de estudiantes y cualquier otro tipo de documento y reflexión sobre las prácticas.

Tareas

Se trabaja en grupos pequeños sobre ciertos temas claves y focalizados para redefinir las interrogantes, desarrollar un plan de investigación, compartir información e integrar diversas perspectivas de análisis e interpretación.

Adaptado de Lytle, S. et al (1994). Learning in the Afternoon: When Teachers Inquiry Meets School Reform.

transformarse en comunidades de indagación.

Desde la perspectiva de la indagación como postura, el desarrollo profesional se asocia más bien a incertidumbres que a certezas, y al reconocimiento de que la indagación se deriva de preguntas y a

su vez las genera. De acuerdo a nuestra experiencia, este tipo de comunidades origina conocimientos basándose en sus experiencias y ajustándose a las características de sus contextos, enriqueciendo el desarrollo profesional de los profesores.

La presencia en el proceso

► Además de profesora de Historia y Geografía, Gloria Rojas es magíster en Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Durante ocho años fue directora del Colegio Sagrado Corazón, en Rancagua, y hace dos asumió la dirección del Liceo San Francisco, de San Ramón. Gloria Rojas considera prioritaria la formación de equipos de directivos y docentes, por eso participa en el proyecto UC “Influencia del Liderazgo Instruccional en Motivación y Logro Académico en Estudiantes Secundarios” (Fondecyt N° 11100466), que analiza los factores claves para influir positivamente en el progreso de

los estudiantes, considerando el liderazgo de directivos y profesores. “El aprendizaje que he ido desarrollando me ha favorecido en la conducción de los procesos de mejora dentro del aula. Por ejemplo, cuando se realiza retroalimentación fruto de la observación que se efectúa dentro de ella. Cuando se hace el mismo día, queda un sabor dulce y la respuesta que se recibe del docente es de agradecimiento”, señala la directora de los 1.610 alumnos que componen el Liceo San Francisco. Es por eso que, en la práctica, la directiva pone acento en la presencia diaria en los patios, salas y pasillos para generar cercanía con profesores y estudiantes, en observar el trabajo en clases con retroalimentación constructiva, en generar una cultura constante de evaluación de procesos, también en estimular y reconocer las buenas prácticas pedagógicas, entregando, por ejemplo, cartas de felicitaciones sobre situaciones observadas en el trabajo de aula. Dentro de las prácticas, además ha establecido mesas de trabajo incluyendo al equipo directivo y a las directivas de estudiantes por curso, para estimular el grado de compromiso individual, su automotivación y autoexigencia, además de constatar si ellos reciben clases motivadoras y desafiantes.



►► Gloria Rojas, directora del Liceo San Francisco en la comuna de San Ramón.





FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Aprender bien

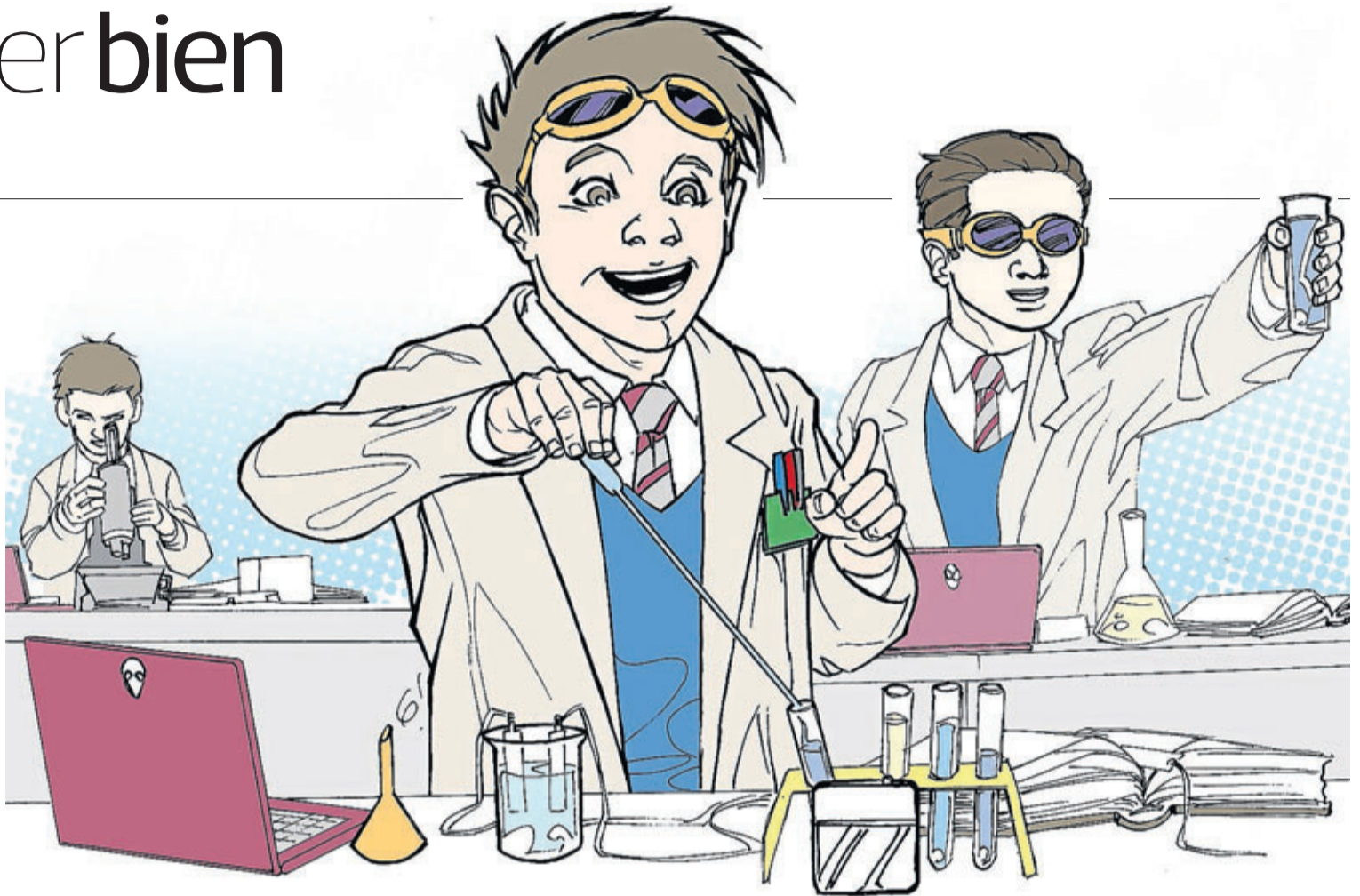
Magdalena Müller,
profesora Facultad de
Educación UC.



EN UNA INVESTIGACIÓN que hicimos acerca de lo que estudiantes secundarios entendían por aprender, se evidenció que para ellos “aprender bien es poder hacer algo con lo que uno sabe”. En general, consideraban que esto no era algo que sucediera con frecuencia, porque en la escuela había que aprender muchos “contenidos” en poco tiempo para rendir bien en las pruebas u otras exigencias escolares. “Hacer algo con lo que uno sabe”, señalaban, requiere de tiempo y de experiencias de transferencia, que suponen oportunidades de aplicación y actividades donde mostrar desempeño en situaciones desafiantes. Los estudiantes consideraban que para las exigencias del colegio se podía estudiar mucho y tener un buen rendimiento sin necesariamente poder aplicar después lo aprendido a nuevas situaciones o problemas.

Esto nos desafía enormemente como profesores y directivos. Nuestro principal interés es lograr aprendizajes de calidad que sirvan a nuestros estudiantes como base para nuevos aprendizajes, para resolver nuevos problemas que se les vayan presentando y para crear y generar nuevos conocimientos.

Este no es un problema local, sino una demanda global que se expresa en múltiples iniciativas y desarrollos tanto teóricos como tecnológicos. En un programa sobre Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje organizado por LAS-PAU (Latin American Scholarship Program of American Universities) y MECESUP (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior Mecsup) y realizado en este mes en Harvard, el problema principal que convocó a los expertos fue **cómo lograr estrategias de enseñanza centradas en el estudiante que permitan un aprendizaje activo, interactivo y autorregulado.**



Lo que tienen en común las propuestas hechas por los distintos investigadores es, por una parte, el énfasis en que las clases sean el lugar donde se dan las oportunidades de aplicación y transferencia colaborativa de los conocimientos; y, también, la necesidad de utilizar la evaluación como una oportunidad adicional para mejorar el aprendizaje y no solo como una exigencia más.

¿Cómo encarnar estas prácticas de manera que nuestros estudiantes sientan que en la escuela hacen algo valioso con lo que saben? El desafío de un líder instruccional es velar por que en las salas de clase se promueva la transferencia de los aprendizajes a problemas diversos y a distintas disciplinas, y, sobre todo, observar qué están haciendo los estudiantes con el currículum escolar.

Una iniciativa global que se ajusta a estas preguntas es el *Understanding by Design*, propuesto por Grant Wiggins y Jay McTighe (www.authenticeducation.org). Dentro de sus principios, se postula un desarrollo curricular reflejado en un proceso de diseño de

tres etapas llamado “diseño en reversa”, donde se parte por aclarar las metas de aprendizaje, luego se diseñan las evaluaciones en función de las metas establecidas y finalmente se diseñan las actividades que permitirán el logro de dichas metas. Las metas se establecen en tres niveles: i) transferencia de los aprendizajes, ii) dar sentido a los conocimientos aprendidos y iii) adquisición de conocimientos y habilidades (**ver recuadro**).

Otra metodología es la propuesta por Eric Mazur (<http://mazur.harvard.edu>), conocida como “Instrucción entre pares”. Su idea central es generar instancias para ir obteniendo información en el momento acerca de la comprensión de los estudiantes. Para esto se diseñan preguntas que en una primera instancia se responden individualmente. Luego se discute la respuesta con un compañero que haya dado una respuesta diferente para finalmente volver a dar una respuesta individual. Después de conocer las respuestas de los estudiantes, el profesor toma la decisión acerca de si es necesario

Diseño en reversa

Niveles de aprendizaje	Preguntas
Transferencia	¿Qué quieres que tus estudiantes sean capaces de hacer en el futuro con lo que les has enseñando?
Dar sentido	¿Qué tipos de razonamiento y habilidad quieres desarrollar en ellos? ¿Qué quieres que comprendan?
Adquisición de conocimientos	¿Qué conocimientos y habilidades se necesitan para lograr estas metas de largo plazo?

Fuente: Adaptado y traducido desde Wiggins, G. & McTighe, J. (2005).

profundizar en la explicación de un determinado concepto o no.

Por su parte, en Chile, Eduinnova (<http://www.eduinnova.com>) ha desarrollado tecnologías para el aprendizaje colaborativo en las salas de clases, cuyas soluciones han sido valoradas y utilizadas internacionalmente. Aquí el principio básico es cómo hacer que los estudiantes trabajen colaborativamente para encontrar soluciones en tareas curriculares.

Independiente de las estrategias

que se utilicen, lo que importa es que para que se logren buenos resultados de aprendizaje se requiera un liderazgo instruccional, con iniciativa y perseverancia, que se preocupe de que estas aspiraciones no sean teóricas ni se transformen en una rutina impuesta por un buen consejo externo, sino que emerjan como una respuesta adecuada a la necesidad de que los estudiantes tengan la oportunidad de “hacer algo con lo que saben” a lo largo de su experiencia escolar.

Mejoras en educación parvularia

► La psicóloga y doctora en Psicología Susana Mendive (34), es profesora de la carrera de Educación de Párvulos en la UC, donde tiene la oportunidad de conocer los problemas que los estudiantes en práctica enfrentan: “El desafío más recurrente que ellos detectan es lograr y mantener la motivación de los niños durante el aprendizaje, promover conductas prosociales y normas de conviven-

cia. Es un desafío abordar este tipo de dificultades manteniendo una actitud formativa sin inhibir la natural espontaneidad de los niños”, afirma.

En este contexto, en las actividades de práctica se está implementando por primera vez un modelo de mejora continua, que proviene de la experiencia de la Fundación Educacional Oportunidad. “Consiste en definir qué es una buena práctica pedagógi-

ca en relación con el problema de aprendizaje detectado, para después observarse entre pares e identificar qué elementos de la propia práctica pueden intervenir para abordar el problema”, comenta. Luego se busca implementar los cambios y evaluar los resultados. “Necesitamos que tanto directivos como educadores apliquen por iniciativa propia estas competencias de

liderazgo e investigación”, explica Mendive, y agrega que las herramientas de investigación deben ir de la mano de un manejo de diversas técnicas de evaluación de los aprendizajes. “Si no se evalúa, el pasar de los párvulos por el aula es como hacerlos subir a un barco para viajar, pero no saber cuándo han llegado al puerto”, ejemplifica. “Este énfasis en el aprendizaje puede ayudar, junto a otros factores, a revertir la asociación de jardín con guardería que aún persiste, si atendemos a la todavía baja cobertura y alta inasistencia en el nivel parvulario”, concluye.



►► Susana Mendive, postdoctorada en la Universidad de Harvard y profesora de Educación de Párvulos en la UC.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Experticia directiva

Nicolás Majluf,
profesor de la
Facultad de
Ingeniería UC



EN CHILE SE HA AVANZADO EN LA COBERTURA EDUCATIVA, aunque ciertos índices de calidad siguen siendo bajos. La insuficiencia de nuestros logros se evidencia en la inequidad del sistema: el nivel socioeconómico de la familia es el factor condicionante del desempeño escolar. Revertir esta situación es una tarea prioritaria.

Se trata de una problemática difícil de abordar, dada la complejidad del sistema educativo. Es clave generar círculos virtuosos de cambios positivos, y entender que en la calidad influyen variables externas al establecimiento –propias de la realidad social– y otras relacionadas con aquello que se puede hacer al interior de cada escuela. Las primeras son difíciles de modificar y demoran años; sin embargo, las segundas son modificables en cualquier momento y tienen posibilidades de logro en el corto, mediano y largo plazo.

Así, la gestión escolar y, particularmente, la gestión sutil, pueden hacer un aporte mediante cambios focalizados, progresivos, que impactan positivamente en las condiciones necesarias para hacer efectivos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunas de sus claves son: a) la creación de un clima que ponga énfasis en lo académico, b) un proyecto educativo con altos estándares de desempeño, c) la convicción de que todos pueden aprender, d) la capacidad de los profesores para

motivar a sus alumnos por el aprendizaje y e) su compromiso con su labor como docentes y con el establecimiento educacional. Asimismo, es importante que los profesores puedan participar en algunas decisiones, sobre todo las referidas a lo que ocurre en el aula.

Visto así, los pilares del mejoramiento escolar son el liderazgo del director y la calidad del profesor.

En relación al rol directivo, es posible hablar de una mayor o menor experticia, según las características y capacidades demostradas en la labor de dirección de un establecimiento escolar.

Un director experto (VER RECUADRO), es capaz de abordar problemas complejos sin intimidarse; enfrentar las diversas situaciones con capacidad de análisis y decisión; planificar anticipadamente sus acciones, creando una agenda u hoja de ruta, y hacer propuestas racionales basadas en la información y el conocimiento.

Por otro lado, un director experto da prioridad a las consecuencias de su actuar, a situaciones extraordinarias y cotidianas que impactan a la escuela y al desarrollo académico de sus estudiantes por sobre las consecuencias que estas tienen para sí mismo. Su actuación se basa en los principios que guían su conducta, no se detiene ante posibles restricciones y busca soluciones alternativas. Finalmente, ayuda a mantener la comunidad escolar en calma, sin

ansiedad ni temores. En definitiva, el director ejerce liderazgo, variable clave para generar cambios en nuestras escuelas.

Esta capacidad directiva es particularmente importante en entornos vulnerables, en los que la realidad social tiene mayor impacto en el desempeño escolar y en los que, a su vez, la escuela puede generar una influencia positiva y de mayor alcance en el desarrollo de sus estudiantes. Para enfrentar realidades de pobreza, ruptura familiar, salud frágil, movimientos demográficos, entre otros, es aún más importante proponer un currículum coherente con altos estándares de desempeño y promover un sentido de comunidad entre los profesores.

Asimismo, es necesario desarrollar en las familias una cultura educacional que dé importancia al trabajo intelectual y la educación, establezca hábitos y proporcione condiciones para el estudio en el hogar. Esto puede hacerse, por ejemplo, a través de programas de educación de los padres o esfuerzos para facilitar el acceso a los programas sociales centrados en las necesidades de los niños y sus familias.

Por último, es central expandir el “capital social” de los estudiantes, para conectarlos con las redes sociales que facilitan su paso por la escuela y formarlos en los conocimientos y normas que permiten una mejor integración social. ●



Directores expertos

Componente	Director experto	Director no experto
Interpretación de problemas	Observa consecuencias para la escuela y desarrollo académico de estudiantes. Recolecta información, realiza una interpretación clara y una cuidadosa reflexión.	Se preocupa más de sí mismo, reacciona con miedo y estrés, se centra en supuestos y temas irrelevantes que nublan la interpretación.
Objetivos de la solución a los problemas	Los estudiantes, la calidad del programa, conocimiento y entrega de información a apoderados.	El equipo educativo, los sentimientos y que los apoderados estén felices.
Principios	Considera los principios y los utiliza como fundamento para formular objetivos a largo plazo.	No los menciona.
Obstáculos	Menciona pocos o ningún obstáculo y encuentra la forma de lidiar con estos.	Menciona más obstáculos y estos constituyen grandes barreras.
Procesos de solución	Planifica detenidamente, consulta para obtener información, identifica pasos detallados de solución, destaca importancia de los planes de seguimiento.	No le concede mucha importancia a la planificación y consulta con menor frecuencia y con fines menos específicos.
Afecto	Calmo, confiado en sí mismo.	Atemorizado.

Basado en K. Leithwood, adaptado para el Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares, 2012.

Conexión local y global

► Ser un buen directivo escolar es mucho más un proceso que una condición per se. La experiencia en el aula, el saber teórico, el criterio y las condiciones innatas de liderazgo se combinan y enriquecen en el tiempo, y se potencian a través de la interacción con pares y de las redes de aprendizaje y perfeccionamiento. Ese es, precisamente, el valor del Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares (DGDOE), que el 4 de agosto próximo inicia su cuarta versión. “Se trata del único programa que la Universidad Católica realiza en conjunto con una universidad estadounidense –La Universidad de Pennsyl-

vania– en el área de la educación”, aclara Paulo Volante, director del diplomado. La escuela de Educación de esta universidad es una de las más prestigiosas de Estados Unidos, y desarrolla el tema del liderazgo en todos sus programas, desde el pregrado hasta el doctorado. “El equipo de docentes que contribuye en nuestro proyecto tiene gran experiencia en el sistema escolar”, agrega Volante. “Todos ellos han sido líderes en establecimientos escolares, han estado a cargo de la gestión educacional en sus respectivos distritos o han dirigido programas de alta envergadura, incluso globales”, explica.

Los alumnos del DGDOE reciben una formación que combina herramientas de la gestión de empresas y organizaciones, con casos y ejercicios cuyo foco está en el centro de la operación escolar, que es la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Además, el programa permite acceder a instancias como la Red Interamericana de Liderazgo Escolar, RILE, una iniciativa de la Universidad de Pennsylvania en la que el DGDOE tiene un rol protagónico. Finalmente, el esfuerzo que realizan los participantes en este exigente programa, se certifica con un Diploma conjunto de ambas universidades.



►► Paulo Volante, director del Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares.

Más información sobre el programa en www.educacioncontinua.uc.cl



Distribución del liderazgo

Maximiliano Hurtado,
profesor del Magíster
en Educación
mención Dirección
y Liderazgo UC.



HAY COLEGIOS CON POCOS RECURSOS, que atienden a estudiantes vulnerables y obtienen buenos resultados, lo que da para pensar que son gestionados por verdaderos “héroes”. Nuestra cultura se apoya permanentemente en estas imágenes de personas extraordinarias, capaces de hacer cosas fuera de lo común. Conocemos muchas historias de personajes que, en busca de un objetivo, recorren un camino lleno de obstáculos y se enfrentan a grandes enemigos. Desde Ulises hasta Frodo en la literatura, Superman y Batman en las historietas. Sin embargo, tenemos menos presentes a aquellos personajes secundarios que apoyan a estos “héroes”: seguramente Frodo no habría llevado el anillo sin la ayuda de la comunidad.

Lo que queremos graficar con este ejemplo es que, al gestionar, necesitamos apoyarnos en equipos de trabajo para alcanzar nuestras metas. Tenemos que estar conscientes de nuestros defectos para liderar, y, en base a ellos, ser capaces de gestionar los recursos humanos. Armando buenos equipos de trabajo y confiando en ellos para alcanzar los objetivos pueden suplirse falencias personales. En

definitiva, se trata de fomentar un liderazgo distribuido, cuyo principio es buscar que más personas puedan ejercer influencia.

El liderazgo distribuido es un concepto que se ha estudiado bastante en educación y existe la hipótesis de que influye en el mejoramiento de los procesos y resultados académicos (J. De Flaminis, GSE-UPENN). Por ejemplo, en el artículo “Liderazgo distribuido en el campo educativo: pasando del concepto a la práctica” (PREAL, 2010) se analizan algunos casos donde se elaboraron políticas que conducían a desarrollar un liderazgo colectivo bajo diversas perspectivas y en contextos diferentes.

En Ontario (Canadá) los objetivos del distrito se basaron en la perspectiva de liderazgo distribuido, apuntando a crear formas de trabajo colaborativo que aprovecharan destrezas colectivas, fomentando el desarrollo de nuevas habilidades, reduciendo el estancamiento del conocimiento y las prácticas competitivas, algo que se diagnosticaba como habitual. Algunas de las conclusiones de la experiencia apuntaron a que al distribuir el liderazgo en distintas personas no disminuía la demanda de liderazgo formal hacia quienes desempeñan cargos de responsabilidad. La clave es coordinar quiénes lideran qué tareas dentro de la organización, desarrollando destrezas de liderazgo en nuevas personas. Esto es relevan-

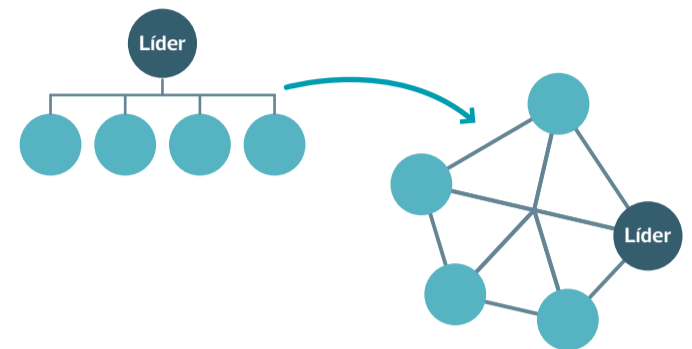
te, ya que muestra que la figura formal del director no debe perder su importancia como líder, sino que debe ser capaz de apoyarse en otros que pueden ejercer liderazgos dentro de su ámbito de acción.

El modelo educativo de Finlandia ha sido estudiado en cuanto opera como ejemplo de un enfoque sistémico de liderazgo escolar por la amplia difusión del liderazgo distribuido. En particular, se analiza el hecho de que los municipios han ido adoptando nuevos enfoques sobre la distribución del liderazgo escolar y la colaboración. En algunas ciudades, ciertos directores se integran a la mesa municipal, destinando parte de su tiempo a la toma de decisiones del distrito. Esto lleva a un trabajo más colaborativo, a un enriquecimiento del liderazgo de estos directores que luego es traspasado a las escuelas y, finalmente, a que en las mismas escuelas surjan por necesidad nuevos liderazgos que apoyen a los directores durante el tiempo que dedican a temas del municipio.

Cabe señalar que el contexto de Finlandia es propicio para esto, ya que sus normativas indican que los directores deben ser docentes y tener horas en aula, el sistema educativo es descentralizado, con gran autonomía de los municipios, y por último, se basa en una cultura de confianza, cooperación y responsabilidad. Sin duda, un modelo interesante que vale la pena estudiar y analizar en un contexto

EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Liderazgo tradicional



Equipo de liderazgo distribuido

Fuente: John de Flaminis (2009), adaptado para Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares 2012

distinto como el nuestro.

Finalmente, en el caso del estado de Victoria (Australia), los esfuerzos se dirigieron a atacar tres problemas: la concentración de bajos resultados en algunas escuelas, la variación de resultados entre cursos de un mismo centro educativo y la disparidad de resultados entre escuelas con poblaciones escolares similares. Para ello se utilizó el enfoque multiescala del liderazgo: el trabajo realizado apuntó a la participación de diversos sectores en pos de la implementación de una estrategia de liderazgo para el estado. Participaron en este proyecto el Subsecretario Regional y su equipo; los directores regionales;

los miembros de la asociación de líderes de escuelas efectivas y grupos locales de las escuelas. Es decir, hubo alta participación y se desarrolló un liderazgo colectivo.

Presentamos tres casos que nos invitan a reflexionar acerca de cómo dar un giro hacia el liderazgo distribuido en nuestros establecimientos, con sus propias características y limitantes. Los estudios muestran que es posible independiente del contexto. Quizás en la mitología de nuestras escuelas logremos quedar como héroes en un tiempo más; no olvidemos dar el crédito a todos aquellos que nos acompañarán en esta travesía.

La tecnología como aliada

► Potenciar el trabajo en equipo utilizando los beneficios de la tecnología es lo que se encuentra implementando desde 1995 Eduinnova, un programa de la UC presente en más de 80 escuelas y colegios a lo largo del país y en más de 60 establecimientos de Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala, Estados Unidos y Uruguay.

“Nuestros programas educativos no solo utilizan tecnología, sino que conjugan el aprendizaje curricular con diversos factores presentes en el contexto de la escuela”, señala la gerente de Eduinnova, Ximena Sibils.

El objetivo es llegar a la sala de clases con una propuesta nueva: que la tecnología sea un facilitador del aprendizaje, de la comunicación entre alumnos y también con el profesor. La tecnología puede ayudar a que los compañeros de curso socialicen mejor y se ayuden mutuamente a lograr los objetivos pedagógicos. Así también, permite al profesor detectar a tiempo un problema o un alumno que se queda atrás. “Buscamos incentivar el trabajo colaborativo entre alumnos y profesor”, puntualiza Ximena.

Eduinnova ofrece formación a los profesores para la integración de esta estrategia en el aula; materiales y actividades curriculares para cursos desde kínder a octavo básico; reportes online donde se puede seguir el proceso de aprendizaje; soporte técnico y software con el contenido académico.

Los programas educativos de Eduinnova permiten introducir y desarrollar los nuevos contenidos, al mismo tiempo que a través de la ejercitación individual se desarrollan los aprendizajes al ritmo de cada estudiante. “Ello nos ha permitido observar una correlación positiva entre los profesores que usan estos programas y el aumento en los logros obtenidos en las pruebas Simce de los educandos”, sostiene Sibils.



►► Ximena Sibils,
gerente de Eduinnova.





Generar buenos ambientes

► La profesora de Educación Básica y magister en Educación Inicial Caroll Baeza (40), se desempeña como coordinadora de prácticas del Programa de Educación General Básica de la UC. Su trabajo consiste en formar a profesores de Educación General Básica y acompañarlos en el proceso de convertirse de estudiantes a profesores que, señala, es un "acontecimiento de vital importancia en la vida profesional de un educador".

Con nueve años de experiencia como supervisora, realizando docencia en pregrado en los diferentes niveles de práctica profesional, Caroll Baeza indica que los principales desafíos que enfrentan los profesores noveles al incorporarse a la práctica es la estrecha relación entre aprendizaje, desarrollo de la profesión y las características organizativas de la escuela. De ahí que sea vital encontrarse con equipos directivos cuyos estilos de gestión estimulen buenos ambientes laborales. En este contexto, los comportamientos que destaca de los equipos son la apertura a los desafíos, el abrirse a la innovación y a la preocupación por las opciones pedagógicas de sus escuelas. "Según mi experiencia, las debilidades que se dan en los equipos directivos se deben principalmente al escaso tiempo que se destina a reflexionar en torno a aspectos fundamentales de la profesión", señala. Por eso, para Caroll Baeza, el director debe ser un líder pedagógico, reconocido entre sus pares, que congrege a su grupo de profesionales a dialogar, a discutir y a construir identidad, además de promover la conformación de comunidades permanentes de aprendizaje. "Esto implica en concreto que el director está atento, receptivo y comprende las dinámicas, elementos y relaciones que constituyen la vida del aula".



►► Caroll Baeza, coordinadora de prácticas del Programa de Educación General Básica UC.

¿Quiénes son sus estudiantes?

Peter Kuriloff,
profesor, Graduate
School of Education,
Universidad de
Pensilvania.



HAY UNA EXTENSA LITERATURA que sugiere que tener buenas relaciones con los estudiantes, desde kínder hasta cuarto medio, es una condición necesaria para el logro efectivo de aprendizajes. De hecho, el cómo y qué enseñamos puede crear robustas relaciones entre los profesores y los alumnos. En las salas de clases en que ambos están profundamente conectados, queda poco espacio para las formas tradicionales de control de la conducta a través del castigo o la reglamentación formal. ¿Cómo puede ayudar un líder instruccional a generar estos ambientes?

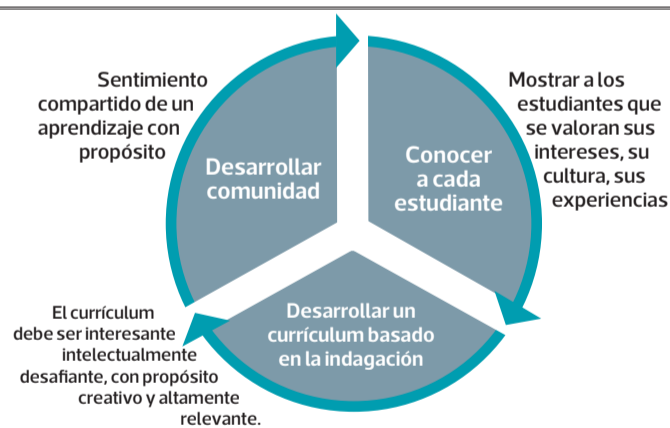
Por muchos años he apoyado a equipos de profesores y estudiantes en la conducción de proyectos de mejoramiento diseñados para propiciar el cambio escolar en temas que les preocupan: "¿Cómo definen los estudiantes el éxito?", "¿Qué funciona en las relaciones entre mujeres y hombres en la educación secundaria?", "¿Cómo pueden los estudiantes controlar dinámicas de bullying?" Lo que sistemáticamente me han dicho los profesores en estas experiencias es: "He pasado años enseñando inglés (o física, o matemática) y no me había dado cuenta de qué pensaban mis estudiantes sobre estas preguntas".

Muchos temas que son importantes para los estudiantes se dejan fuera de los paradigmas tradiciona-

les de enseñanza. Cuando preguntamos a miles de estudiantes qué tipos de clases son las que más promueven su aprendizaje, ellos resaltan que significa mucho para ellos contar con profesores que estén interesados en sus vidas más allá de la sala de clases, que sean cálidos en sus relaciones, empáticos, disponibles y generen ambientes en las salas de clases donde se sientan protegidos para asumir riesgos. Estos profesores están lejos de ser amigos para ellos, pero son compañeros de aprendizaje en un ambiente colaborativo. Lo que pasa en estos contextos es lo que realmente importa.

En estos entornos los estudiantes se sienten desafiados intelectualmente. Les gusta obtener buenas notas pero los motiva especialmente cuando tienen que trabajar duro, mostrar determinación y sentirse responsables por sus buenos resultados. Las clases más valoradas son aquellas en que se ven involucrados en proyectos complejos que implican poner "manos a la obra" en grupos de trabajo pequeños. Los resultados de estos trabajos no son exámenes, sino reportes o presentaciones ante audiencias que pueden incluir a sus compañeros, a otros estudiantes, profesores de otras áreas, padres o toda la comunidad. El sentido de propiedad importa. Los estudiantes aprecian profundamente tener la oportunidad de elegir los temas, los métodos de trabajo y la forma de hacer los reportes. Se involucran especialmente cuando los temas son relevantes para ellos, cuando implican expresar su participación compasiva en

CLAVES DE LAS BUENAS RELACIONES EN LA SALA DE CLASES



FUENTE: Adaptado de Wolk, S. (2003). Hearts and minds. Educational Leadership, 61(1), 14-18.

el mundo, donde pueden hacer el bien, haciéndolo bien. Cuando las clases son apropiadas para la edad, estas características se aplican tanto para niños pequeños como para adolescentes.

No es de extrañar, entonces, que cuando les preguntamos a cientos de profesores de estos estudiantes lo que ellos creían que eran los elementos constituyentes de sus mejores clases, sus respuestas fueran un espejo de las respuestas de los alumnos. Ellos describían el enfocarse en un aprendizaje activo: llevar a los estudiantes a trabajar en grupos para crear cosas, hacer proyectos o dramatizar eventos históricos. Describían también situaciones en que se enfocaban en temas relevantes para los estudiantes, en que les daban la oportunidad de elegir en qué y cómo estudiar y en

que usaban métodos de evaluación alternativos como debates o presentaciones públicas.

Mientras estos resultados surgen de miles de relatos, expresan una estructura que ha sido capturada por Steven Wolk (2003). Wolk argumenta que el generar un ambiente de sala de clases en que están todos involucrados implica desarrollar una comunidad, llegar a conocer a cada estudiante y desarrollar un currículum basado en la indagación. Los líderes instruccionales pueden fomentar comunidades como esta asegurando que las clases incluyan más discusión y debates. Los estudiantes pueden ir interconectando sus identidades creando obras de arte o interpretando juegos de roles en torno a los temas que están estudiando. Los profesores y compañeros pueden pro-

fundizar los conocimientos que tienen los unos de los otros a través de la elaboración de sus autobiografías. Finalmente, el contexto más efectivo es un currículum basado en la indagación, en que los estudiantes son convocados a construir sentidos enfrentando problemas desafiantes para resolver en grupos, asegurando que los contenidos se conecten con temas relevantes para ellos. Entonces, desarrollar estrategias para conocer a cada uno de sus estudiantes en el contexto de un currículum que promueve la indagación es, a mi juicio, el camino más seguro para lograr un ambiente de aprendizaje efectivo.

► Más información en:
<http://www.educacioncontinua.uc.cl/>



Decisiones y sesgos

Antonio Mladinic,
director de la
Escuela de
Psicología UC.



DIRIGIR UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL implica una continua toma de decisiones mediante las cuales, a través de un análisis de la información y las opciones disponibles, se responde a demandas y desafíos del medio escolar. Es por ello que cobra sentido preguntarse qué implica tomar una decisión y aprender a identificar desde qué perspectiva estamos seleccionando una línea de acción y no otra.

Se tiende a pensar que las decisiones que tomamos son racionales y objetivas, cuando en realidad ellas representan un determinado punto de vista para tomar una decisión, se utiliza información y esta puede llevar a conclusiones diferentes según quién y bajo qué óptica la analiza. Hay procesos mentales que afectan nuestras decisiones, muchas veces sin que nos percatemos de ello. Las personas inconscientemente buscan “ahorrar tiempo” en pensar, y entonces entran en juego los **esquemas** o marcos mentales que nos ayudan a dar sentido al mundo, llenar vacíos y reducir la ambigüedad de la información.

Todos utilizamos esquemas, los cuales permiten organizar el conocimiento sobre el mundo social en torno a temas. Por ejemplo, cada directivo tiene un esquema de cómo debe ser el funcionamiento de un establecimiento educacional, lo que le permite rápidamente emitir juicios sobre él. Sin embargo, estos mismos esquemas nos pueden llevar a un inadecuado procesamiento de la información, sobre todo porque se van haciendo más fuertes y resistentes al cambio. Ellos pueden conducirnos a filtrar información y guardar posteriormente en nuestra memoria solo lo que es consistente con nuestro esquema, llevándonos a alterar por consiguiente lo que luego recordamos.

Esto, a su vez, se relaciona con los **heurísticos**, que son reglas simples para tomar decisiones o hacer inferencias de una manera rápida. Si bien estos mecanismos pueden agilizar nuestra toma de decisiones, al mismo tiempo pueden conducirnos a acciones erróneas. Por ejemplo, el heurístico de la disponibilidad hace asumir que porque un hecho es fácil de recordar, es más frecuente o importante. Por otra parte, el heurístico de la representatividad lleva a realizar juicios basados solo en la similitud que tienen entre sí estímulos o situaciones. Si bien es cierto que existen patrones comunes que permiten llegar a establecer comparaciones, la mera similitud no necesariamente implica que las situaciones sean idénticas o tengan un mismo origen. Por último, existe un heurístico de anclaje y ajuste, que es la tendencia a emitir un juicio usando un punto de partida y luego, hacer los ajustes desde dicho punto. Por ejemplo, al preguntar a alguien

¿crees que menos del 20% de nuestros alumnos aprobará la PSU?, estamos condicionando la respuesta.

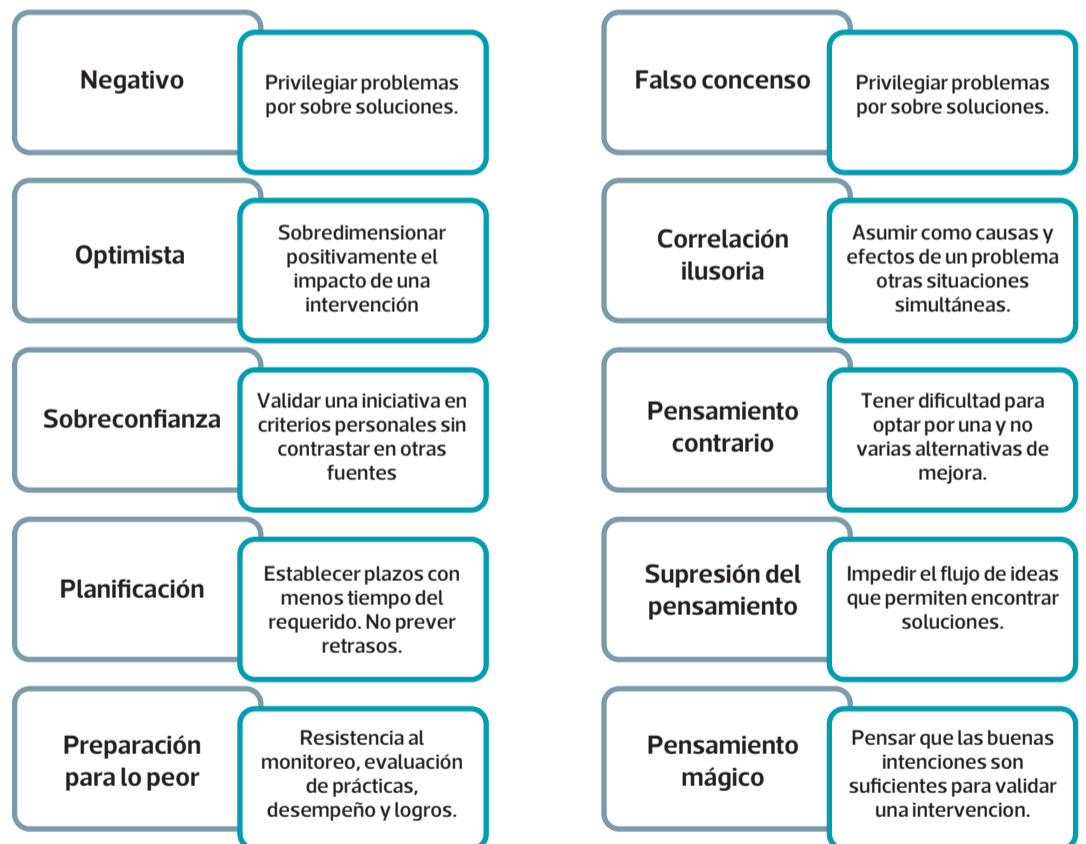
Si bien estos atajos del pensamiento pueden llevarnos a una rápida, eficiente y aún correcta toma de decisiones, existe la posibilidad de que igualmente nos induzcan a errores de razonamiento. No necesariamente es más importante lo que mejor recordamos; dos situaciones similares pueden no ser iguales más que en apariencia ni requieren de una misma decisión, y finalmente, los ajustes son muchas veces insuficientes.

En definitiva, los esquemas y atajos mentales (heurísticos) nos llevan a desarrollar una serie de **sesgos**. Tendemos a poner una marcada atención a la información negativa, somos muy optimistas respecto a cómo resultarán las cosas en el futuro, mostramos una sobreconfianza referida a la precisión de nuestros juicios más allá de lo razonable y frecuentemente, en la planificación de nuestra actividad, realizamos predicciones muy optimistas relativas al tiempo que nos llevará cumplir una tarea. Igualmente, tendemos a suponer que los demás se comportan o piensan como nosotros, generando con ello un falso consenso, o creemos que por el solo hecho de que dos eventos se presentan al mismo tiempo, existe una relación de causa-efecto entre ellos. Por último, muchas veces nos empeñamos en pensar que hubiera sucedido si las cosas se hubieran dado de otra manera en lugar de centrarnos en la solución del problema. Estos sesgos pueden tener consecuencias en las iniciativas de mejora al interior de los establecimientos educacionales (**ver figura**).

En resumen, cuando tomamos decisiones, procesamos información y, si bien todos tenemos el potencial de decidir “correctamente”, este proceso está fuertemente influenciado por nuestros puntos de vista y sesgos. Si bien en términos sociales es difícil hablar de una racionalidad u objetividad absoluta, saber cómo funciona nuestra mente, pensamientos y memoria a la hora de definir cursos de acción, puede ayudarnos a minimizar riesgos, potenciar aspectos positivos, o ser incluso más emprendedores y creativos. ●



EL IMPACTO DE LOS SESGOS EN LAS INICIATIVAS DE MEJORA



FUENTE: Creado para Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares 2012

Motivación a toda prueba

► Desde que en 2004 se fundó el Colegio Santiago de Pudahuel, perteneciente a la Red Educacional Creemos, todos los resultados del Simce habían sido buenos. Hasta el año pasado. “Cuanto nos enteramos de cómo nos había ido en 2011, sentimos mucha frustración. No era lo que esperábamos”, comenta María Isabel Baeza, quien dirige el establecimiento desde 2007. Con un magíster en evaluación y currículum bajo el brazo y otro que estaba cursando sobre dirección y gestión escolar de

truccional en motivación y logro académico, habla, a través de esta experiencia de resultados, sobre cómo la implementación de prácticas de liderazgo instruccional permite aumentar la motivación y, con ello, mejorar el rendimiento. “Un colegio exitoso debe tener un director preparado. Y segundo, para ver resultados, es absolutamente necesario que los profesores creen en que son capaces de enseñarle a un alumno”. Precisamente a partir de lo segundo fue que impulsó a sus colegas a restituir la excelencia. “Se pusieron metas. La idea es volver a los resultados del mejor Simce que hayamos dado”. Incluso crearon temas, de los cuales el

más votado se pondrá en la sala de profesores y en un gran lienzo en el colegio. “Si trabajamos motivados, confiados y creyendo que podemos, no tengo duda de que nos va a ir bien”, concluye.



►► **María Isabel Baeza,**
directora del
colegio
Santiago de
Pudahuel.

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión

Curso Gestión del mejoramiento en organizaciones escolares



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Postulaciones abiertas II semestre: www.educacioncontinua.uc.cl/ / kbravor@uc.cl / 3546580

Excelencia y alineamiento

Patricio Donoso,
Vicerrector
Económico y de
Gestión UC. Profesor
titular, Escuela de
Administración UC.



TODA ORGANIZACIÓN EXISTE EN RELACIÓN A una realidad cambiante, usuarios determinados y un entorno competitivo específico. Es por ello que deben ser capaces de formular estrategias acertadas que aseguren su viabilidad y proyección en el futuro. Como parte de esto, buscan cumplir objetivos (eficacia) con el menor gasto de recursos (eficiencia), aspirando a lograr ambos indicadores simultáneamente (efectividad).

En las décadas de los 70 y 80 el concepto que permitía pensar y materializar la mejora organizacional era la calidad total. Desde los 90 en adelante, el logro de la calidad se concibe como parte de un mejoramiento continuo y enfocado, que implica una participación focalizada de las personas con contribuciones específicas a los objetivos y metas claves de la organización. La idea que está en la base de estos enfoques es que una organización que entregue mayores capacidades y responsabilidades a su personal es más atractiva y más competente, y puede alcanzar logros relevantes mediante el aporte de este.

Esta preocupación por la calidad se ha reflejado, en el caso educacional, en modelos o estándares de calidad, prácticas de mejora y procesos de acreditación, entre otros. En definitiva, las propuestas centradas en procesos secundarios, insumos y cobertura, han sido desplazadas por el énfasis en garantizar la calidad de los resultados educativos.

Así, el desafío directivo es, en primer lugar, definir un foco de compromiso con metas concretas. En las escuelas, más allá de sus particularidades, este foco consiste en el aprendizaje de los estudiantes. Luego, es clave velar por la coherencia entre la definición y logro de objetivos específicos con los objetivos globales de la organización. Por ende, independiente de las visiones más generales, las iniciativas de mejoramiento debieran contribuir directa o indirectamente al logro estudiantil, sin diluirse en direcciones divergentes. Considerando que en las escuelas la operación principal es el trabajo en aula, la contribución de los docentes y estudiantes resulta clave para la gestión de calidad. También es fundamental el rol del director, en cuanto a la gestión de los recursos, sistemas e infraestructura.

La correspondencia entre objetivos específicos y globales se denomina alineamiento operacional, el que puede alcanzarse mediante una metodología de cuatro etapas secuenciales, que a su vez se retroalimentan constantemente (ver figura).

La **planificación estratégica**, en tanto primera fase, consiste en el estudio de la organización y de su

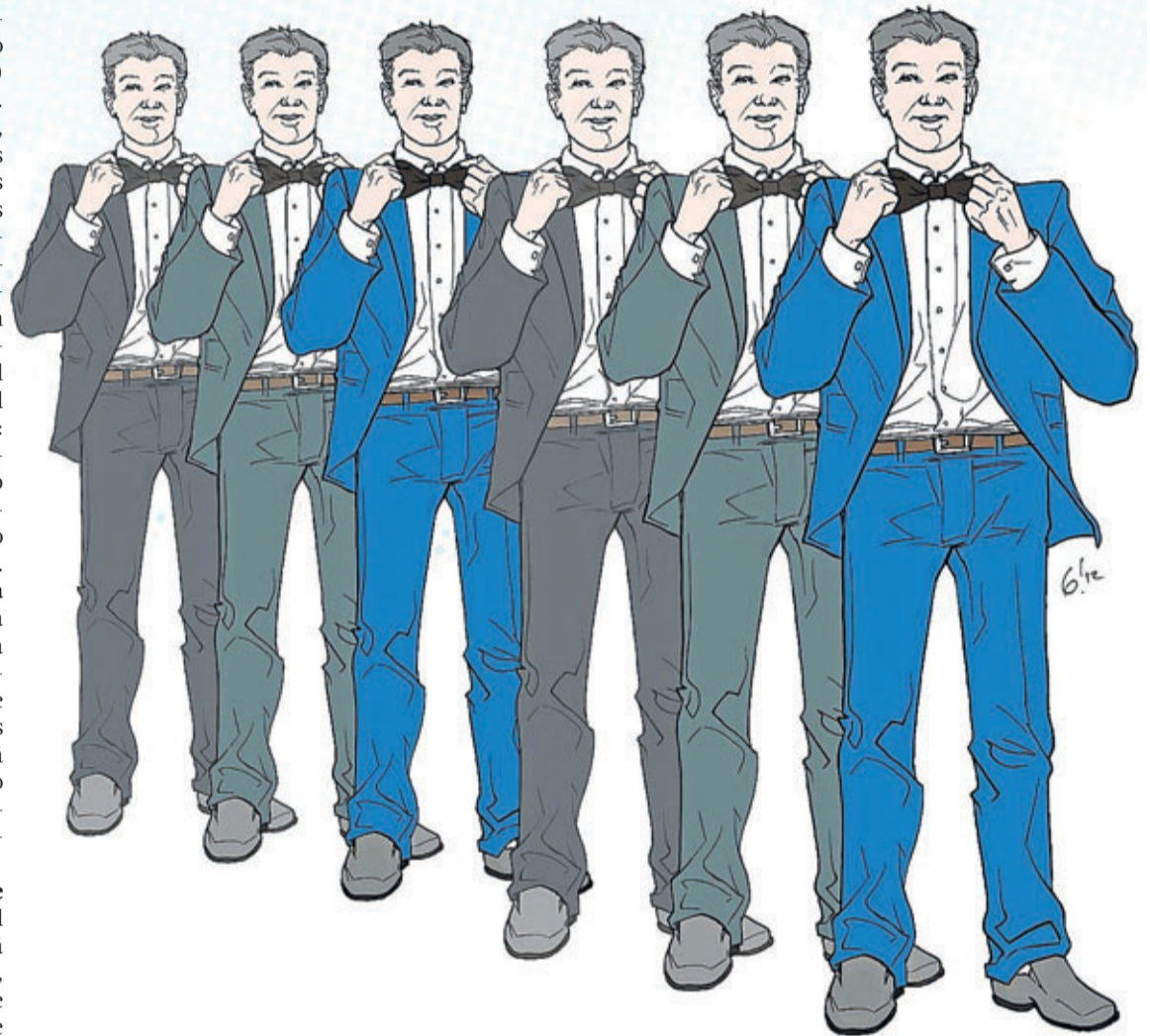
entorno actual y futuro, con el propósito de determinar sus aspiraciones y preocupaciones fundamentales, la forma de posicionamiento (¿por qué van a elegir nuestra escuela?) y los desafíos que se desprenden. Desde el punto de vista operacional, a partir de este análisis se generan dos tipos de objetivos estratégicos: los verticales, que buscan satisfacer los requerimientos del dueño o sostenedor (preocupación por la productividad y rentabilidad, que en educación generalmente se traduce en matrículas) y los horizontales, que pretenden satisfacer las necesidades del usuario y cliente (interés por la calidad del proceso y por el valor creado: producto o servicio). Ambos requerimientos se diferencian en el corto plazo, pero se encuentran íntimamente ligados en el mediano y largo plazo, ya que dependen uno del otro.

A la estrategia le sigue la **estructura de la organización**, que considera el despliegue de una estructura interna, con personas-responsabilidades y redes de compromiso que permiten conseguir esos objetivos estratégicos. Una organización está operacionalmente alineada cuando sus partes están efectivamente sintonizadas con los objetivos horizontales y verticales.

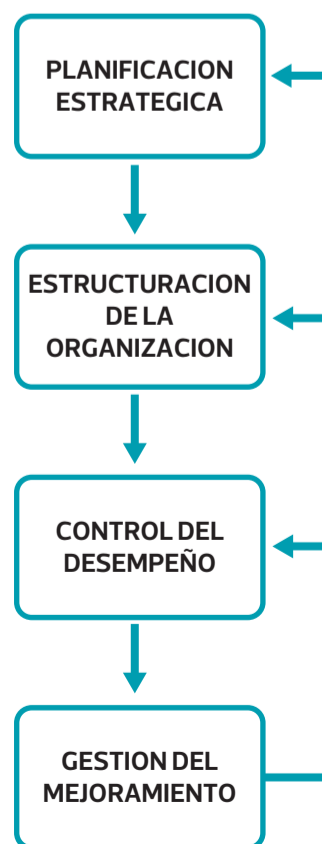
En tercer lugar, el **control de desempeño** tiene por finalidad detectar las instancias donde se está perdiendo el alineamiento deseado, y monitorear el funcionamiento de la organización con el objeto de corregir problemas. Apoya asimismo la generación de los comportamientos deseados en el personal, sirviendo de referencia para premiar o modificar de manera objetiva el desempeño de este.

Finalmente, la cuarta fase, de **gestión del mejoramiento**, se concentra en establecer mecanismos para superar los problemas o desalineamientos detectados. La corrección del desalineamiento vertical implica un trabajo de dirección y liderazgo que genere capacidades para realizar mejoras en los seguidores o los incentive directamente para que logren los objetivos deseados. Realignar horizontalmente, por otro lado, involucra modificar la organización o la forma de realizar el trabajo para ajustarla mejor a los requerimientos de los usuarios o intenciones del sostenedor y la dirección.

Por último, es clave tener presente que el desalineamiento tanto horizontal como vertical surge esencialmente cuando cada unidad optimiza su operación según ciertas variables de control que pueden no ser las más adecuadas o relevantes para la organización en términos globales. Si bien la intención de cada unidad puede ser la correcta, cuando se pierden de vista los objetivos más amplios y se optimiza solo una "parcela" determinada, algunas operaciones pueden conspirar contra la efectividad de las unidades en su conjunto.



METODOLOGIA PARA EL ALINEAMIENTO OPERACIONAL



FUENTE: Patricio Donoso, "En busca del alineamiento operacional", 1998.

Liderar desde el "nosotros"

► Cerca de 3.000 estudiantes, con un índice de vulnerabilidad de alrededor de un 70%, tiene el colegio Cardenal Caro de Buin. El desempeño de los alumnos y las características del establecimiento permiten que, en general, los egresados accedan a la educación superior universitaria o a formación técnica al finalizar cuarto medio. Reconocer talentos a la hora de asignar responsabilidades es una de las claves del estilo de liderazgo que ejerce su rector, Gonzalo Lavaud. "Muchos de los docentes son exalumnos, lo que genera una fuerte motivación, identidad y compromiso con el colegio. Se trata de buenos estudiantes con un positivo desempeño docente. La calidad en su labor también está dada porque constantemente se monitorean avances y se promueve el desarrollo profesional mediante estudios de postgrado y capacitaciones", afirma Lavaud. Para el rector, es importante erradicar el acostumbrado discurso de "mis profesores", "mis estudiantes", para reconocer un "nosotros", donde no existe un sentido de propiedad. El director, según Lavaud, debe ejercer un cargo formal, pero a la vez permitir y valorar el liderazgo de

otros. "Es importante no imponer las ideas, sino que escuchar, convencer y buscar acuerdos, siempre teniendo presente el bienestar de los estudiantes como foco primordial y no las gratificaciones personales", explica. Para esto, agrega, es clave la confianza mutua y a la vez prudencia en la toma de decisiones. Y ejemplifica: "En el cotidiano, muchas veces surgen situaciones que requieren decisiones urgentes y un equipo con experticia puede con cierta autonomía tomar esas decisiones, aunque siempre informando al director qué se hizo y cuál fue el resultado", finaliza.



►► Gonzalo Lavaud, rector del colegio Cardenal Caro de Buin.

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión

Curso Gestión del mejoramiento en organizaciones escolares



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Postulaciones abiertas II semestre: www.educacioncontinua.uc.cl/ / kbravor@uc.cl / 3546580

Metodología para innovar

Verónica Cabezas,
Académica de la Facultad de Educación UC.



TODA ORGANIZACIÓN ESCOLAR TIENE PROBLEMAS que deben ser resueltos, así como fortalezas que permiten desarrollar un buen trabajo con sus diferentes miembros. Ambos representan una oportunidad para el emprendimiento y la innovación.

Una metodología para utilizar en las escuelas, es el **design thinking**, ideado por David Kelley (IDEO) a principios de los '90. Consiste en tomar elementos del pensamiento de los diseñadores, tales como la observación, la empatía y el testeo, y utilizarlos para buscar soluciones a las necesidades explícitas e implícitas de las personas.

Cuántas veces creemos tener claridad frente a un problema cuando estamos sentados en nuestras oficinas, pero al salir a escuchar y a observar a los actores involucrados, nos percatamos de que en realidad el problema es distinto al que pensábamos originalmente.

La metodología del design thinking presenta varias etapas, aunque no son estandarizadas ni rígidas, sino que pueden intercambiarse, mezclarse y repetirse. Lo relevante es que tanto el pensamiento convergente como el divergente son relevantes de desarrollar iterativamente en el proceso, ya que ambos son necesarios para proponer soluciones innovadoras (**ver figura**).

Si se utiliza por primera vez o se está habituado a un pensamiento convergente, este método puede parecer caótico; sin embargo, si bien requiere más tiempo para el proceso, permite encontrar soluciones efectivas y cercanas a los distintos actores. Asimismo, crece en los participantes la autoconfianza, la creatividad, el sentido de pertenencia, las habilidades de trabajo en equipo y el nivel de adhesión con la solución. Por otro lado, el design thinking no excluye la utilización de otras metodologías de mejora educativa, sino que puede desarrollarse en paralelo con ellas, mejorando exponencialmente la calidad de los proyectos.

Pensemos en un caso concreto realizado en un taller con profesores. Un problema muy relevante y reiterado es la relación con los apoderados y la

necesidad de rediseñar las reuniones. En primer lugar, para empatizar, los profesores dedicaron tiempo a observar y entender el problema con mayor profundidad.

Para esta fase, se pueden utilizar diversas fuentes de información para identificar lo que “desean” los apoderados: encuestas, focus group, conversaciones improvisadas, entre otras. También es posible observar el comportamiento de las personas para intentar comprender lo que “necesitan”. Lo relevante es analizar en profundidad lo que dicen, hacen, sienten y creen, para poder comprender el problema, revelar causas y efectos, y disminuir los supuestos previos.

Gracias a este ejercicio, redefinieron el problema de forma más empática: “Los apoderados necesitan una forma de revalorizar las reuniones, porque las encuentran aburridas y poco relevantes”.

Una vez hecho esto, es posible realizar una lluvia de ideas, teniendo presente algunas reglas que facilitan el proceso: invitar a diferentes actores para tener una diversidad de perspectivas; estimular intencionalmente el flujo de ideas, ya que el volumen es importante: mientras más, mejor. Es relevante no juzgar, fomentando incluso ideas “locas” o diferentes e ir construyendo sobre las propuestas de otros, sin olvidar el tema central. Para el procedimiento es clave mantener una conversación a la vez, anotar todo, utilizar encabezados y ser visual, recuperando al final todo el material generado.

La clave de este espacio es que no se evalúa factibilidad, por lo que permite el pensamiento divergente, la apertura, la curiosidad, el optimismo y la creatividad. Hay una generación colectiva de posibles soluciones, tanto tradicionales tales como “hacer planificación anual de las reuniones” o “hacer reuniones temáticas”, hasta más excéntricas como por ejemplo “ofrecer premios a los apoderados”.

Finalmente, se toman las mejores ideas y se evalúan utilizando criterios como grado de innovación, costo-beneficio, nivel de factibilidad y nivel de adhesión. El design thinking propone que es fundamental trabajar en base a prototipos rápidos y de bajo costo que permitan testear la solución incorporando la retroalimentación de los actores relevantes.

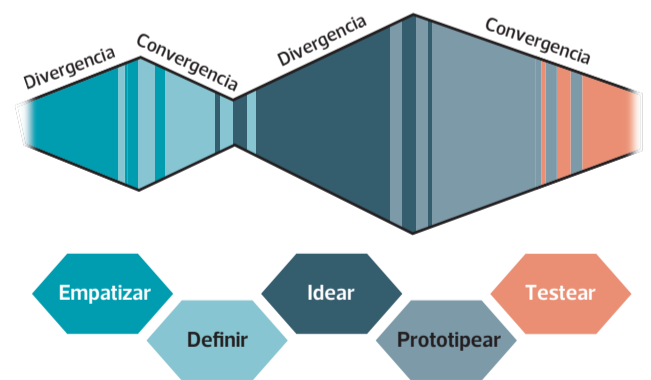


En paralelo, trabajamos en el desarrollo de un plan de acción para poder implementar esta solución.

En esta fase, algunos profesores prototipearon un “blog de la reunión de apoderados” utilizando una serie de dibujos en cartulina; otros prototipearon un “buzón de recados” utilizando unas cajas de cartón, para probar su idea de instalar buzones de comunicación con apoderados en cada sala.

Esto es especialmente relevante considerando las diversas problemáticas que pueden incidir en la correcta ejecución de una solución teóricamente muy buena. Cuando se finaliza el prototipo y testeo, es necesario comunicar la solución correctamente, para que todos se involucren en su ejecución.

CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA EN EL DESIGN THINKING



FUENTE: Adaptación d-school Stanford University para Diplomado en Gestión Directiva 2012.

El foco en la mejora

► Desde mi experiencia como consultora y asesora pedagógica, he observado que en los proyectos sobre mejoramiento, a los directivos de establecimientos educacionales se les dificulta permanecer con la mirada puesta en el objetivo que se plantearon. Esto, debido a que las múltiples demandas de la labor escolar los desvían de su foco inicial. Liderar un proyecto para mejorar la calidad de la enseñanza pasa por mantener en el

pensamiento de los involucrados la motivación y tener conciencia sobre los esfuerzos exigidos. Discernir constantemente entre lo importante y lo urgente y usar la información que los datos registrados les proporcionan, requiere de tomar decisiones para algunas acciones y no para todas las que surjan en el camino. Durante la implementación de los proyectos, es necesario revisar y evaluar los pasos a seguir para que las

acciones posteriores sean mejores. Los equipos directivos deben abrir las conversaciones con los docentes con empatía, para decidir en conjunto las herramientas más efectivas para lograr los avances esperados. Junto con modelar y acompañar a los equipos para que persistan en las iniciativas que han elegido, es deseable realizar en conjunto ciclos de observación y retroalimentación de las prácticas que se están utilizando, como la observa-

ción de clases con retroalimentación inmediata a los docentes, el establecer metas con los estudiantes, definir aprendizajes claves y reiterar una visión compartida sobre las prácticas de enseñanza efectivas, reforzar estudiantes rezagados y persistir en clases con actividades desafiantes. Elegir pocas iniciativas pero claves será fundamental para poder monitorearlas y que estas iniciativas se transformen en mejoras reales.



►► **Ingrid Olbrich,** Consultora de Equipos de Liderazgo Instruccional UC (FONDECYT N°11100466).

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión

Curso Gestión del mejoramiento en organizaciones escolares

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILEPostulaciones abiertas II semestre: www.educacioncontinua.uc.cl/ / kbravor@uc.cl / 3546580

El accountability

Sharon Ravitch,
Graduate School of
Education,
Universidad de
Pensilvania.



QUE CADA ACCIÓN TIENE UN RESPONSABLE parece una premisa irrefutable y de sentido común. Sin embargo, cobra un nuevo sentido cuando se la analiza a la luz de la perspectiva organizacional y las fuertes implicancias que tiene en instituciones dedicadas a servicios sociales, tales como la educación.

En español, *accountability* significa “responsabilización” o “rendición de cuentas”, y se refiere más concretamente a las medidas que se ponen en marcha para asegurar que las instituciones están funcionando a su máxima capacidad. En otras palabras, implica definir claramente responsabilidades y rendir pertinentemente las cuentas con respecto a las personas y procesos que conforman el quehacer organizacional.

En las escuelas, el *accountability* se relaciona fuertemente con el mejoramiento, ya que, bien usado, permite potenciar y guiar esfuerzos hacia resultados positivos y logros vinculados al desempeño directivo, docente y estudiantil.

En el sistema escolar, existen al menos dos fuentes de *accountability*: una externa y otra interna. La primera corresponde al monitoreo realizado por organizaciones reguladoras, tales como municipios y ministerios. Enfatiza en el cumplimiento institucional y la evaluación estandarizada, monitoreada desde una gestión externa. Suele intensificarse por medio de mandatos legales o normativos en diversos grados y

niveles. Utiliza una variedad de métodos y requiere datos.

Por otro lado, la rendición de cuentas interna corresponde al automonitoreo de la comunidad escolar y refiere esencialmente a la forma en que las escuelas responden a la expectativas y compromisos contraídos con los grupos de interés de la propia organización (familias, docentes, administradores y grupos del entorno, entre otros).

En tal sentido, **una de las tareas permanentes de los directivos es comunicar y demostrar que su establecimiento es efectivo, y que sus iniciativas de cambio son también efectivas.** Para ello, emplean enfoques y herramientas de *accountability* disponibles en el sistema escolar, que deben ser seleccionados en función de los objetivos y prioridades estratégicos. De este modo, el uso de herramientas que aparecen como una demanda externa, terminan asumiéndose como una práctica relevante de la propia gestión.

Para esto es fundamental el uso de datos, para delimitar qué información se utilizará y cómo se analizará. De hecho, si bien los datos cuantitativos y los resultados de evaluaciones proveen de información útil, por sí solos no bastan para describir y comprender el trabajo que implica un sistema interno de *accountability* y las capacidades colectivas de cada comunidad escolar para llevarlo a cabo.

En definitiva, para que un sistema de *accountability* sea exitoso, es importante definir los logros que la escuela espera y deberá alcanzar.

Tradicionalmente, se ha pensado que un completo sistema de *accountability* escolar consiste en cuatro

POTENCIALES AREAS PARA ACCOUNTABILITY

CURRICULARES ACADEMICAS	Conocimiento académico
	Habilidades básicas
	Apreciación de las artes y literatura
LABORALES	Preparación para el trabajo calificado
	Ética laboral
SOCIALES	Pensamiento crítico
	Habilidades sociales
	Ciudadanía y responsabilidad comunitaria
INDIVIDUALES	Salud física
	Salud emocional

FUENTE: Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares 2012.

elementos: a) información sobre el desempeño de la organización; b) estándares para evaluar la calidad o grado de éxito del desempeño organizacional; c) consecuencias significativas para las escuelas y equipos si estos cumplen o no estándares específicos y d) un agente o institución legitimada que recibe información sobre el desempeño organizacional y lo evalúa.

Obviamente, ninguno de los elementos citados induce directamente mejoras en el logro estudiantil o la efectividad escolar, la cual jamás se podrá mostrar si no existen esfuerzos sustantivos y prioridades en la forma de hacer las cosas.

Es necesario insistir en la importancia de comunicar, focalizar y defender, frente a las demandas cotidianas, el criterio de que unos unos objetivos de aprendizaje estudiantil claros y la colaboración entre el staff siempre serán orientadores a la hora de administrar sistemas de respon-

sabilización, establecer estándares, y evaluar mejoras. De este modo, prácticas como la conversación entre grupos de “amigos críticos”, y la realización de debates constructivos sobre metas de aprendizaje y estrategias efectivas entre profesores siempre serán útiles para promover tanto la participación como el compromiso con las decisiones.

Finalmente, al evaluar es clave cubrir las metas de todas las áreas educativas (**ver figura**), combinando las evaluaciones estandarizadas con otros tipos de información. Es importante tener presente que para acceder a un panorama completo, los sistemas de evaluación debieran recopilar mejor y más rica información sobre los antecedentes y características de los estudiantes. Asimismo, el monitoreo debe ser periódico y estar diseñado de tal forma que se pueda observar si los estudiantes están obteniendo buenos resultados en áreas claves definidas previamente.

Con el ojo en los directores

► “Sabemos que nuestros directores de establecimientos sí pueden hacer una diferencia en los resultados de aprendizaje que alcanzan los alumnos, para lo cual es crítico que desarrollen una ‘gestión sutil’ y, sobre todo, que logren impactar positivamente en el trabajo en aula de los docentes (que intermedian en la relación entre director y alumnos)”. La cita es una de las grandes conclusiones del libro *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?*, editado por los sociólogos José Weinstein y Gonzalo Muñoz y desarrollado por el Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile, en alianza con el Centro de Estudios de Políticas Públicas y Prácticas en Educación, CEPPE, y con el respaldo de la Universidad Católica.

El texto analiza los rasgos distintivos de los directores chilenos, que se toman de una encuesta realizada a 650 escuelas básicas y urbanas: “Es claro que los directores de escuelas logran tener un impacto en los resultados de los alumnos. No da lo mismo cómo actúa y qué prácticas desarrolla”, comenta José Weinstein. Sin embargo, ese impacto no es directo, aclara, sino que está mediado por los docentes. Por lo tanto, la clave está en cómo ese director trabajará con los profesores para que ellos sean efectivos a la hora de interactuar en el aula con sus alumnos e impactar en su aprendizaje.

En este sentido, Gonzalo Muñoz explica que esa relación entre director y docente no se juega solamente en lo que se conoce como liderazgo instruccional, que es el liderazgo centrado en lo pedagógico. “Descubrimos que en Chile esta relación se juega mucho en el vínculo emocional, en la gestión sutil: es muy importante el apoyo emocional, la generación de confianza y de un buen clima escolar”, señala, mientras que Weinstein agrega que hay tres grandes dimensiones que los directivos deben ocuparse de entregar a los docentes: motivación, buenas condiciones de trabajo y acción sobre las habilidades y competencias docentes, siendo esta última dimensión la que está más en desventaja en el Chile actual.



► José Weinstein y Gonzalo Muñoz, Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile.



Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión

Curso Gestión del mejoramiento en organizaciones escolares



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Postulaciones abiertas II semestre: www.educacioncontinua.uc.cl/ / kbravor@uc.cl / 3546580

Decisiones compartidas

John De Flaminis,
Penn Center for
Educational
Leadership.



DIRIGIR UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR es esencialmente un “juego” de continuas tomas de decisión. Distinguimos, en general, dos tipos: las decisiones tomadas por la dirección u organismos externos sin la participación de otros actores de la comunidad escolar y aquellas que se realizan incluyendo a una o a varias de las partes interesadas de la organización.

De cierta forma, esta última modalidad nos parece la más adecuada y participativa. En general, pensamos que es deseable y necesario para tomar las mejores decisiones escuchar la opinión de otros o que seamos consultados con respecto a qué pensamos.

De hecho, al tomar decisiones de forma compartida se utiliza la experiencia de aquellos involucrados en el proceso, aumentan la moral, confianza y motivación, se fomentan capacidades de liderazgo y el surgimiento de nuevos líderes, entre otras consecuencias positivas.

Sin embargo, el proceso de toma de decisión requiere, desde la perspectiva de la gestión directiva, saber en qué consiste, cuándo y cómo es pertinente proceder colaborativamente, ya que no todas las situaciones o desafíos son susceptibles de ser resueltos con el mismo grado de participación.

El tomar decisiones compartidas es un proceso en el que una variedad de miembros de la comunidad escolar colaboran en la identificación de problemas, definición de objetivos, formulación de criterios y existe disposición de la dirección, velando además por la aplicación eficaz de las decisiones. De este modo, las personas responsables de la ejecución de una decisión se involucran activa y legítimamente en la toma de la decisión.

Para tomar decisiones compartidas se requiere de altos grados de colaboración y confianza, la responsabilización de todos por sus acciones, una buena disposición al cambio y tomar en cuenta los aportes de todos los interesados o afectados por la decisión que se está tomando.

Para ello, es clave que las organizaciones hagan cambios, pasando desde un control directivo a uno de equipo, reemplazando la preocupación centrada en roles a una centrada en las relaciones, disminuir los niveles de autoridad para proceder de forma colaborativa, ampliar el espectro de responsabilidades y dar una importancia al trabajo en conjunto por sobre el control.

Ahora bien, las decisiones efectivas requieren de ciertos elementos a tener en cuenta previamente, y especialmente cuando se pretende involucrar a otros para tomarlas.

En primer lugar, entender el con-



texto de la decisión que implica clarificar que todos entienden lo mismo con respecto al tema que los reúne, que se tengan presentes los plazos y posibles efectos de la decisión en el grupo. Recopilar información pertinente al problema y solución es central.

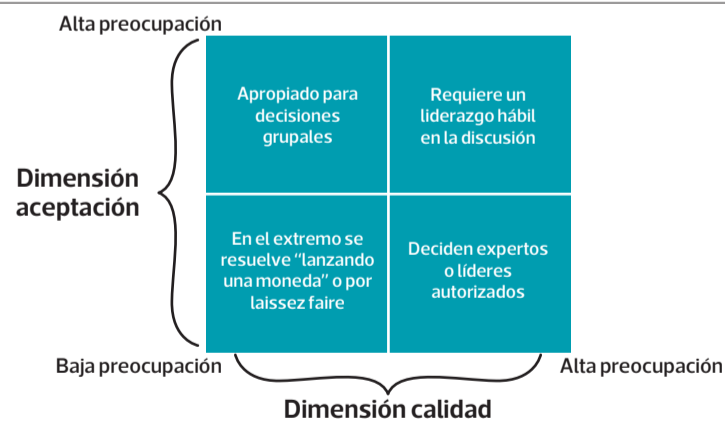
Por otro lado, es importante que un director defina quiénes debieran estar involucrados, respondiendo a ciertas interrogantes guías: a) ¿Quién tiene la autoridad para tomar la decisión?, b) ¿Quién es el responsable final de los resultados?, c) ¿Quiénes se ven directamente afectados ahora y en el futuro?, y d) ¿Quién tiene información vital? En este punto del proceso es relevante entender que involucrar a otros en una decisión no es lo mismo que hacerlos responsables de la misma.

Otras variables a tener en cuenta para definir el estilo de la toma de decisiones son el tiempo y plazos claves, si hay confianza mutua, si se quiere o no desarrollar más trabajo en equipo, si la decisión es crítica y, finalmente, si requiere lograr altos niveles de aceptación.

Desde otro punto de vista, en toda toma de decisiones hay dos factores que van a incidir en cómo se decide: la calidad (técnica) y la aceptación (VER FIGURA). A partir de la relación entre ambos, emergen cuatro estilos diferentes para proceder:

La **consulta** es pertinente cuando calidad y aceptación tienen la misma

CALIDAD Y ACEPTACION



FUENTE: Traducción de J. de Flaminis, presentación “Toma compartida de decisiones”.

importancia e implica conversar con otras personas o grupos, aunque el líder luego decide por sí solo.

El **mandato** corresponde a aquellas decisiones en que la calidad es primordial y la aceptación no lo es tanto. En estos casos, es clave que el líder tenga la experticia suficiente para tomar la decisión más efectiva y la confianza de los otros.

El **consenso** permite responder a las necesidades de aceptación por sobre la calidad, y consiste en reunir al grupo y trabajar para llegar a un acuerdo sustancial.

Finalmente, la **conveniencia** se da cuando ni la calidad ni la aceptación son tan importantes. En esos casos, la decisión se toma siguiendo el

camino más facilitador o delegándola en otros, quienes incluso pueden sentirse recompensados. No se trata de decisiones irrelevantes, pero sí de aquellas cuyas consecuencias no alteran definiciones claves de la organización.

En definitiva, tomar decisiones es un proceso continuo y complejo que se da en todos los niveles organizacionales. Para potenciar positivamente este proceso, gestionar correctamente la participación de los diversos actores de la comunidad escolar y encontrar soluciones efectivas, es clave “decidir cómo decidir”, teniendo en cuenta las diversas situaciones y los procedimientos que mejor se ajustan a cada una.

Liderazgo transformador

► En enero y febrero de este año, Candelaria Navarro, profesora de Educación Parvularia UC, participó de una experiencia que transformó su vida profesional. Invitada por las misioneras de la orden San Pablo Apóstol, se fue a Etiopía junto a seis egresadas de la carrera para conducir una iniciativa autogestionada llamada “Liderazgo educativo más allá de la escuela”. La orden religiosa lleva 20 años trabajando en proyectos de nutrición y educación para los niños del país africano, y el grupo UC estaba convocado para hacer un diagnóstico y una propuesta para enriquecer la educación de los niños.

Pero terminó siendo mucho más que eso. “Se trató de una vivencia de compromiso social y profesional elevado, de una gran entrega”, comenta la educadora. Una de las actividades que más recuerda fue un taller de apego para madres y niños en medio de la selva. “Las madres jóvenes iban con sus pequeños niños, las hermanas con sus hermanitos chicos cargados en sus espaldas, en un lugar donde no hay pañales, no hay casas, no hay agua, no hay nada. Ver esa realidad conmueve, y ello inspira a liderar algo diferente, a crear nuevas propuestas, nuevas opciones para trabajar la educación de la primera infancia”, comenta Candelaria Navarro. El taller fue un éxito y las mujeres lograron validar la comunicación con los niños pequeños; situación que en Etiopía no se da en forma natural. Desde esa experiencia, la profesora señala que el liderazgo educativo más allá de la escuela es posible solo si la vocación está inspirada en una actitud proactiva, apoyada de profundas reflexiones sobre la transformación humana desde la educación. “Desde el afecto, todo liderazgo puede fluir y resultar exitoso. En mi experiencia, el amor fue la fuerza inspiradora. No hay estrategias claras ni descriptibles. Solo reflejar alegría con los aciertos, sintonzar y ponerse en el lugar del otro”.



►► Candelaria Navarro, profesora de Educación Parvularia UC.

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión Seminario I. Dirección escolar de excelencia



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Experticia directiva

Paulo Volante,
Académico de la
Facultad de Educación
UC. MBA y Doctor en
Psicología UC.



EN LA AGENDA GLOBAL DE LA MEJORA EDUCATIVA, **profesores y directivos** son agentes claves convocados a ejercer una influencia positiva en la adquisición de capacidades en los estudiantes y en los establecimientos escolares. Llegar a ser capaces, para hacer más capaces a los niños y jóvenes es el desafío de quienes sostienen el sistema escolar desde su base: la sala de clases y la escuela.

Ante este desafío, la experticia de los actuales y futuros directivos escolares del país es un factor central a la hora de contagiar optimismo en los equipos docentes y de generar confianza en las familias. Se esperan y exigen de los directivos múltiples competencias y responsabilidades, pero quienes ejercen este rol saben que su principal aporte es contribuir a definir prioridades, alinear personas y procesos y cultivar capacidades para progresar y concretar promesas. Las fuentes de este conocimiento experto no provienen de una sola disciplina ni tampoco son privativas de las instituciones académicas, o de la experiencia de individuos consagrados. Más bien existen áreas de conocimiento y experiencia en el oficio directivo que confluyen para saber qué y cómo ejercer influencia positiva. En el momento de enfrentar decisiones y dilemas, este conocimiento y experiencia se expresa en nociones y prácticas que orientan a otros y proveen consistencia entre lo que esperamos lograr y las acciones que emprendemos y/o mantenemos en el tiempo para conseguirlo.

Inspirados en esta perspectiva global, la Pontificia Universidad

Católica de Chile en conjunto con la Graduate School of Education de la Universidad de Pensilvania (GSE-UPENN), imparten el **Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares 2012**, que a través del Diario la Tercera y la Plataforma E-Aula permitirá conectar a cientos de profesionales de la educación de todo el país, en una experiencia de aprendizaje que integra expertos en áreas de la Ingeniería, Psicología, Administración y Pedagogía, con directivos y líderes de la educación en distintos niveles y especialidades del sistema educativo nacional e internacional.

El primer hito de este Diplomado es el Seminario Presencial **Dirección Escolar de Excelencia**, a realizarse en el Centro de Extensión UC el próximo sábado 31 de marzo. En él, académicos y profesionales de la gestión profundizarán en tópicos y desafíos de dirección, liderazgo y altas expectativas y estándares en organizaciones escolares. Además, en este evento se organizarán los equipos de trabajo, que junto a tutores experimentados, participarán, entre los meses de abril y julio en los cuatro cursos que componen esta experiencia de aprendizaje profesional. Lecciones semanales en La Tercera, lecturas, casos, actividades *online* y formulación de proyectos, son las principales actividades de autoinstrucción y aprendizaje colectivo propuestas en el Diplomado. ●

► Más opciones de formación en Dirección y Liderazgo Escolar en:
<http://educacion.uc.cl/> y en
<http://www.educacioncontinua.uc.cl/>

e-aulaUC



PROGRAMA DE SEMINARIO Y CURSOS DGOE III VERSIÓN

Seminario I
Dirección
Escolar de
Excelencia

- Dominios y experticia de Dirección y Liderazgo Escolar.
- Perfil y requerimientos de directivos escolares en Chile, según políticas públicas de mejora escolar.
- Invitado: Michael Johaneck, Ed.D., Teachers College. Director, Doctorado de Liderazgo, GSE-UPENN.

Curso
Dirección
Estratégica en
Educación

- ¿Qué hacen realmente los gerentes efectivos?
- Modelos de dirección estratégica en organizaciones educativas.
- Análisis del entorno y escrutinio interno.
- Definición de capacidades distintivas.

Profesores:

- Matko Koljatic, ICAME, Escuela de Negocios, Universidad de Stanford. Profesor de la Escuela de Administración UC.
- Sergio Martinic, Doctor en Sociología, Universidad Católica de Lovaina. Facultad de Educación UC.
- James H. Lytle, Ed.D. en Administración Educacional, Universidad de Stanford. GSE-UPENN.

Curso
Liderazgo de la
Enseñanza y
Aprendizaje
Escolar

- ¿Qué hacen los directivos que impactan en resultados de aprendizajes?
- Definición de metas académicas.
- Desarrollo de capacidades para la enseñanza y el aprendizaje escolar.
- Monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje.

Profesores:

- Magdalena Müller, Magister en Psicología UC. Facultad de Educación UC.
- Francisco Claro, Ph.D. en Física, Universidad de Oregon. Facultad de Educación UC.
- Susan L. Lytle, Ph.D., Universidad de Pensilvania. GSE-UPENN.

Curso Gestión
Basada en las
Personas

- ¿Qué hacen los directores que cambian la cultura escolar?
- Gestión sutil y su impacto en el comportamiento y clima escolar.
- Claves culturales de una organización escolar efectiva.
- Sistemas de planificación, desarrollo, evaluación e incentivo de agentes educativos.

Profesores:

- Nicolás Majluf, Ph.D., Massachusetts Institute of Technology. Escuela de Ingeniería UC.
- Max Hurtado, Magister en Ingeniería UC. Facultad de Educación UC.
- Antonio Mladinic, Ph.D. en Psicología, Universidad de Purdue. Escuela de Psicología UC.
- Peter Kuriloff, Ed.D., Universidad de Harvard. GSE-UPENN.

Curso Gestión
del
Mejoramiento
en
Organizaciones
Escolares

- ¿Qué hemos aprendido de mejoramiento en las organizaciones educativas?
- Calidad, innovación y mejoramiento focalizado en organizaciones escolares.
- Diseño y evaluación de iniciativas de mejora educativa.
- Claves de la implementación de proyectos educativos exitosos.

Profesores:

- Patricio Donoso, Master of Science, Massachusetts Institute of Technology. Escuela de Administración UC.
- Verónica Cabezas, Ph.D., Economía de la Educación, Universidad de Columbia. Facultad de Educación UC.
- Sharon Ravich, Ph.D. en Educación, Cultura y Sociedad, Universidad de Pensilvania.
- Paulo Volante, Doctor en Psicología UC. Facultad de Educación UC.

Seminario II.
Estándares de
Dirección
Escolar

- El modelo: Standards for School Leaders. Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC, 2008).
- Desarrollo del liderazgo distribuido en organizaciones escolares.
- Presentación y retroalimentación de proyectos de mejora escolar.
- Invitado: John A. De Flaminis. Ph.D., Universidad de Oregon. Director Ejecutivo, Centro de Liderazgo Distribuido, UPENN.

Escuelas que aprenden

► El codirector de la Red Interamericana de Liderazgo Educacional, Michael Johaneck, presentó el pasado 1° de marzo en la Séptima Reunión Interamericana de Ministros de Educación organizada por la OEA en Paramaribo, Surinam, la ponencia "Instituciones Educativas como Comunidades de Aprendizaje". El Dr. Johaneck impulsa la conformación de comunidades de

aprendizaje profesional entre profesores y directivos en EE.UU. y América Latina. En su presentación ante los líderes de los sistemas educativos del continente, planteó cómo las organizaciones escolares de alto rendimiento son caracterizadas como "organizaciones capaces de aprender". Las organizaciones escolares que aprenden tienden a tener las siguientes

características:

- Un liderazgo que provee apoyo y facilita instancias de toma de decisiones compartidas.
- Valores, visión y metas realmente compartidas.
- Aprendizaje colectivo, experiencias comunes de aprendizaje, "red horizontal de flujo de información" y compromiso con mejoras institucionales.

- Condiciones de apoyo, recursos y una cultura cohesionada.
- Práctica individual compartida, ruptura respecto a la habitual práctica aislada.

Investigaciones recientes han intentado relacionar estas características con cambios en las prácticas profesionales y logros académicos de los estudiantes, evidencia que coincide con las expectativas de docentes y directivos que valoran ambientes de aprendizaje organizacional.



►► **Michael Johaneck,**
Director del
Doctorado de
Liderazgo
Educativo,
GSE-UPENN.

Diplomado en gestión directiva de organizaciones escolares – III versión

Curso Gestión del mejoramiento en organizaciones escolares



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE



Postulaciones abiertas II semestre: www.educacioncontinua.uc.cl / kbravor@uc.cl / 3546580

La cadena de influencia



Fe en el liderazgo

► La Fundación Fe y Alegría es un movimiento con sede en 19 países, que trabaja por la educación popular, la integración y la promoción social. Su misión es construir un proyecto de transformación basado en los valores cristianos de justicia, participación y solidaridad. En República Dominicana, la fundación está instalada desde hace 20 años, y maneja 47 escuelas estatales. En una de ellas, ubicada en un batey – sede rural de inmigrantes haitianos – trabaja hace 10 años la profesora Luz del Alba de la Cruz.

Este año, Luz del Alba llegó a Chile a perfeccionarse al Diplomado en Dirección y Liderazgo Educacional UC. “Ha sido muy importante aprender que Chile no llegó a lo que es hoy de la noche a la mañana, sino que han pasado décadas. Eso me da esperanza para nuestro futuro, pues tenemos menos recursos destinados a educación”, señala. Como narra la profesora, el contexto en su país es distinto al de acá, pues hay poca infraestructura y las escuelas están sobrepobladas. En su escuela, por ejemplo, atienden a 250 niños en seis aulas. De ahí que se deban dividir en tandas: la escuela funciona en turnos de día, tarde y noche. “Hoy el gobierno está invirtiendo en que haya perfeccionamiento sobre el liderazgo, ya que ello puede generar calidad educativa. Una institución que cuenta con un buen liderazgo, puede avanzar académicamente”, comenta y define ese buen liderazgo como la capacidad de un equipo directivo de ser empático, participativo, capaz de poner ideas y convencer a otros de que esas ideas son buenas y válidas, y de ser transformacional: es decir, que en vez de quedarse en el “no se puede, entonces no hacemos nada”, se logren producir cambios.

Paulo Volante,
Académico de la
Facultad de
Educación UC.



CUANDO UN TEMA SE TRANSFORMA EN EL EJE de las expectativas de cambio y mejora escolar, es muy probable que emerjan sentidos y atribuciones no siempre acertadas.

Por ejemplo, ante la evidencia de que la variable más importante de mejora es la calidad del profesor, subyace el supuesto de que el buen desempeño docente es un factor individual e independiente de la calidad organizacional y de la gestión institucional. Sin embargo, en la práctica constatamos que un buen profesor no alcanzará su mejor desempeño si trabaja en forma aislada, y en un lugar desprovisto de sentido colectivo y carente de aspiraciones compartidas. Por otra parte, observamos que cuando se constituyen equipos y dinámicas de eficacia colectiva es muy probable que el desempeño de los individuos se maximice.

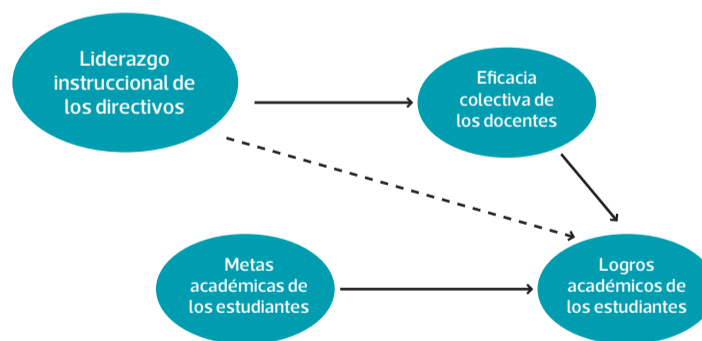
En el caso del factor liderazgo, se dice que es la segunda variable más importante en explicar el logro de aprendizajes después de la calidad de la enseñanza de los profesores. Ante ello, es necesario aclarar que el liderazgo escolar, más que un atributo individual de directores

y/o profesores, emerge con potencia cuando lo entendemos como una función o característica organizacional que supone la interacción y sinergia entre el trabajo de los directivos, los profesores y, especialmente en los niveles superiores, de los propios estudiantes. En este sentido, el liderazgo escolar se entiende como una cadena de influencia que opera en la organización y explica el logro de sus objetivos en el contexto de su entorno próximo y global.

Este efecto organizacional consiste en un proceso de influencia social, donde el poder que tendrá un establecimiento para alcanzar sus metas dependerá de cómo sus fuerzas internas se alineen en virtud de estas prioridades y descarten o neutralicen otras fuerzas externas e internas que presionan, consumen energía y llevan a otros rumbos que, aunque legítimos, disputan los escasos recursos disponibles, y pueden hacer perder la dirección.

Así, esta cadena de influencia se manifiesta en contribuciones específicas, cuya expresión más simple es que los profesores son los responsables directos de la enseñanza y aprendizaje en las salas de clases, y el trabajo de los directivos es el desarrollo de condiciones que faciliten que esto ocurra todos los días y con altos estándares de calidad. Sin embargo, aunque directores

INFLUENCIA INSTRUCCIONAL DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR



FUENTE: P. Volante

y profesores constituyan la unidad base de la organización escolar y pongan todo su talento en juego, los resultados de los establecimientos no serán independientes de la contribución permanente de los estudiantes y sus familias. Por ejemplo, si tomamos establecimientos secundarios representativos del promedio nacional en sus características socioeconómicas, y con rendimientos promedio (510 puntos en la PSU), podemos predecir que ahí donde observemos metas académicas más altas de los estudiantes, anticiparemos diferencias significativas sobre el promedio de referencia (entre 12 y 40 puntos en este mismo indicador

de resultado académico).

Finalmente, si el efecto que puede alcanzar un establecimiento en el logro académico de cada estudiante se explica por esta cadena de influencia, es evidente que parte importante del esfuerzo de los directivos se concentre en este foco. Por supuesto, no será ni único ni excluyente, pero, según la evidencia y la experiencia, en aquellos casos en que la mejora de los aprendizajes es la prioridad, si la energía y la inteligencia del equipo se orienta hacia este foco, es factible obtener impactos positivos en dos o tres años de trabajo consistente, alineado y apoyado por directivos y profesores.



►► Luz del Alba de la Cruz, profesora dominicana alumna del diplomado en liderazgo educacional UC 2012.